

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – UNIR
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

SÔNIA CARLA GRAVENA CÂNDIDO DA SILVA

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA:** um estudo a partir das Salas de Recursos Multifuncionais em
Porto Velho/RO

Porto Velho/RO
2014

SÔNIA CARLA GRAVENA CÂNDIDO DA SILVA

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA:** um estudo a partir das Salas de Recursos Multifuncionais em Porto
Velho/RO

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de Rondônia como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Carmen Tereza Velanga

Linha de Pesquisa: Formação Docente

Porto Velho/RO
2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

BIBLIOTECA CENTRAL PROFESSOR ROBERTO DUARTE PIRES

S586f Silva, Sonia Carla Gravena Cândido da
Formação docente para os desafios da educação inclusiva: um estudo a partir das salas de recursos multifuncionais em Porto Velho/RO / Sonia Carla Gravena Cândido da Silva – 2014.
110 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Prof^a Dr^a Carmen Tereza Velanga.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondônia, Área de Ciências da Educação, 2014.

1. Educação - Brasil. 2. Professor - Formação. 3. Educação inclusiva – Atendimento educacional especializado. I. Velanga, Carmen Tereza. II. Formação docente para os desafios da educação inclusiva: um estudo a partir das salas de recursos multifuncionais em Porto Velho/RO.

CDD 371.12
CDU 37-057.8



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPTO. DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU SENSO* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Ata da Defesa Pública de Dissertação de Mestrado Acadêmico

Aos vinte e seis do mês de Agosto do ano de 2014, às 14h30 no Auditório da UNIR/CENTRO, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Drs(as). **Carmen Tereza Velanga**, (orientadora), **Marli Lúcia Tonatto Zibetti** (Membro Externo), **Clarides Henrich de Barba** (Membro Interno) e **Rosângela de Fátima Cavalcante França** (Membro Suplente) a fim de arguirem a mestrand **Sônia Carla Gravena Cândido da Silva** com a dissertação intitulada **"FORMAÇÃO DOCENTE PARA OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: um estudo a partir das Salas de Recursos Multifuncionais em Porto Velho/RO"**. Aberta a sessão pela presidente da mesma, coube a candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, sendo em seguida questionada pelos membros da banca examinadora, tendo dado as explicações necessárias. A candidata foi APROVADA fazendo jus ao título de **Mestre em Educação**.

Recomendações da Banca:

Reorganizar de algumas seções, com revisão metodológica.

Porto Velho, 26 de agosto de 2014.


Prof.^a Dr.^a Carmen Tereza Velanga (Orientadora- PPGE/UNIR)


Prof.^a Dr.^a Marli Lúcia Tonatto Zibetti (Membro Externo- MAPSI -UNIR)


Prof. Dr Clarides Henrich de Barba (Membro Interno PPGE/UNIR)


Prof.^a Dr.^a Rosângela de Fátima Cavalcante França (Suplente PPGE/UNIR)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONIA – UNIR
NÚCLEO DE CIENCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADEMICO EM EDUCAÇÃO

Banca examinadora da defesa Pública de Dissertação de Mestrado Acadêmico

Prof^ª Dr^ª Carmen Tereza Velanga – Orientadora (PPGE/UNIR)

Prof^º Dr^º Clarides Henrich de Barba (PPGE/UNIR- Membro interno)

Prof^ª Dr^ª Marli Lúcia Tonatto Zibetti (Mestrado em Psicologia/UNIR – Membro Externo)

Prof^ª Dr^ª Rosangela de Fátima Cavalcante França (PPGE/UNIR- suplente)

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, a quem devo tudo. Meu pai (*in memoriam*) pelo esforço, admiração e confiança de sempre. Saudades eternas pai. Minha mãe, sempre presente, apoio e dedicação incondicionais.

Ao meu esposo, pelo incentivo, carinho e compreensão em todos os momentos. Esta conquista só foi possível porque você acreditou em mim antes mesmo que eu pudesse acreditar.

Às minhas filhas, luzes da minha existência, razão de toda minha dedicação em cada trabalho que realizo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por minha existência, pelas bênçãos infinitas, e pelo amor.

Agradecimentos eternos à minha família, que soube entender e apoiar cada ausência minha neste período de estudos, noites e noites, feriados e finais de semana. À minha mãe Fátima, minha irmã Suely, sua família linda Márcio e nosso raio de sol, Larissa. Minhas filhas e esposo, que suportaram cada dificuldade, cada viagem, cada noite em claro e percalços no caminho da pesquisa. Mesmo distantes acompanharam e vibraram comigo em cada conquista, minha irmãzinha Carol, que mesmo a distância esteve comigo, e meu pai Joel, que por vontade de Deus, não poderá comemorar esta etapa concluída, mas dedico e continuo minha trajetória com sua doce e alegre lembrança de todo orgulho por essa conquista que é nossa.

À minha professora, doutora, orientadora, amiga, companheira sempre disponível e preocupada comigo, Professora Carmen Velanga. Agradeço cada orientação, cada palavra, cada produção e trabalho realizados em conjunto nesta trajetória. Você foi, sem dúvida, essencial nessa conquista.

A todos os professores do Programa de Pós Graduação, Mestrado em Educação da Universidade Federal de Rondônia. Por cada aula, pelos conhecimentos compartilhados. Muito obrigada.

Agradecimentos a todos os alunos que fizeram parte da minha vida como professora, especialmente as estrelas que iluminaram minha vida ensinando e mostrando o caminho de uma educação verdadeiramente inclusiva. Este trabalho é para todos que almejam e desejam uma educação para todos sem distinção e sem barreiras.

O meu muito obrigada aos membros da banca, pelo respeito, contribuições riquíssimas à minha pesquisa. Marli Lúcia Tonatto Zibetti e Professor Clarides, este trabalho cresceu muito com suas orientações, bem como as contribuições da Professora Anamaria Silveira na banca de qualificação.

Agradeço aos colegas de turma no mestrado. Nossas discussões contribuíram de forma incrível na minha trajetória profissional e pessoal. Em especial às minhas amigas e companheiras de viagem Jusiany, que dividiu comigo angústias, felicidades, anseios, erros e acertos nesta trajetória e Andréia, com sua alegria, e sabedoria, nossas conversas muito agradáveis nos manteve fortes incentivando sempre.

À Secretaria Estadual de Educação de Porto Velho por permitir o desenvolvimento desta pesquisa, com sinceros agradecimentos a todos os professores da rede, gestores e coordenadores da educação especial, pela colaboração na realização da pesquisa e pela dedicação registrada no seu trabalho em favor dos alunos com deficiência.

Agradecimentos especiais à Escola Jardim dos Migrantes, no município de Ji-Paraná, onde iniciei minha trajetória junto aos alunos com deficiência. Pela oportunidade concedida, pelo apoio e suporte na realização do mestrado. Cada servidor desta escola tem o meu terno agradecimento pelo apoio, amizade, e solidariedade em acreditar no meu trabalho desde a alfabetização, sala de recursos e supervisão pedagógica. Agradecimentos especiais às minhas amigas Elizabeth, Rose, Veridiana e Danieli, por fazerem o meu trabalho quando eu estive ausente, durante as pesquisas e suportarem junto comigo toda dificuldade enfrentada nesta trajetória.

As horas se passaram aqui
Tanta coisa e eu não percebi
Mas eu sei que sempre eu senti
que você me fez sempre feliz.

Me ensinando como caminhar
Me ajudando para não errar
Estendendo a mão pra me mostrar
O Maior dos dons O Dom de Amar!

Eu quero sentir nessa hora
a tua presença agora
Falando ao meu coração com carinho e emoção
Te quero pra sempre em minha vida...
O amor cicatriza a ferida
E eu quero levar esse amor para todos que eu encontre aonde eu for!

O Dom de Amar - Catedral

SILVA, Sônia Carla Gravena Cândido. Formação Docente para os desafios da Educação Inclusiva: um estudo a partir das Salas de Recursos Multifuncionais em Porto Velho/RO. 2014, ___ f. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho (RO), 2014.

RESUMO

A presente pesquisa investiga a formação do docente que atua no atendimento educacional especializado nas escolas públicas estaduais do Município de Porto Velho no estado de Rondônia. Com enfoque para a atuação destes docentes no espaço da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), buscou-se investigar a trajetória formativa destes profissionais e de que maneira as formações realizadas por estes tem auxiliado no trabalho que desenvolvem na escola na perspectiva da escola inclusiva. A trajetória da educação especial brasileira aponta a tendência atual para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, movimento este denominado de educação inclusiva. A inclusão é uma realidade nos documentos, legislações e escritos que norteiam a escola atual, todavia, são muitos os desafios para esta inclusão. E um destes desafios é a formação do professor para atuar no espaço do atendimento educacional especializado, cuja proposta é complementar/suplementar o ensino oferecido na sala de aula regular ao aluno com necessidades educacionais especiais. A pesquisa foi desenvolvida no período de 2013 a 2014, na cidade de Porto Velho (RO), com abordagem qualitativa de caráter descritivo, que permite ao pesquisador a possibilidade de traduzir a perspectiva dos participantes, e o modo que interpretam tais experiências. A coleta de dados foi dividida em dois momentos, inicialmente buscaram-se dados quantitativos que representam o panorama da educação especial na rede pública estadual de Porto Velho, bem como a aplicação de entrevistas semiestruturadas com os professores da sala de recursos multifuncionais com a formação exigida para atuar neste espaço, buscando compreender esta formação, as possibilidades e dificuldades da atuação na escola, bem como ao gestor da educação especial na rede e a observação direta dos cursos de formação em andamento. Os resultados demonstraram que a educação inclusiva tem crescido quanto ao acesso dos deficientes ao ensino regular, porém ainda está longe de um atendimento qualitativo. No que tange à formação do docente, percebe-se que embora a graduação em nível superior contribua para o trabalho desenvolvido pelo docente, a formação continuada continua a ser o lugar onde o professor busca a efetivação do seu trabalho enquanto professor de atendimento às pessoas com deficiências. Todavia esta especialização é efetivada de acordo com a trajetória pessoal de cada professor. A fragilidade do espaço da SRM em atender todas as deficiências se apresenta fortemente no discurso dos professores, o que determina na maioria das vezes a trajetória formativa desses professores. As experiências conquistadas pela educação especial oferecem importantes contribuições à escola regular na implantação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Palavras-Chave: Formação Docente. Educação Inclusiva. Currículo. Sala de Recursos Multifuncionais.

SILVA, Sônia Carla Gravena Cândido. Teacher training for the challenges of inclusive education: a study from the rooms Multifunction resource in Porto Velho/RO. Master Thesis. The Post-graduate studies in Education. Federal University of Rondônia (RO).

ABSTRACT

This research investigates the teachers training that work in specialized education service in the public schools of the city of Porto Velho in Rondonia state. Focusing on the performance of these teachers in the Multifunction resource room (SRM), sought to investigate the formative trajectory of these professionals and how the formations performed by them has helped in their job in school from the perspective of an inclusive school. The trajectory of Brazilian special education points to the current trend toward inclusion of students with special educational needs in regular schools, this movement called inclusive education. The inclusion is a reality in the documents, and written laws that guide the current school, however, there are many challenges to this inclusion. And one of these challenges is training teachers to work within the specialized educational services, whose purpose is to complement / supplement the education offered in the regular classroom to the students with special educational needs. The research was developed in the period from 2013 to 2014 in the city of Porto Velho (RO), with qualitative and descriptive type approach, which allows the researcher the possibility to translate the other's perspective, besides himself, experiencing such experiences. Data collection was divided into two stages, initially sought some quantitative data that represents the landscape of special education in state public schools of Porto Velho, and the application of semi-structured interviews with teachers working in multifunctional resource room with the required training to act in this space, trying to understand this formation, the possibilities and difficulties of acting in school as well as the manager of special education in the network and the direct observation of training courses in progress. The results demonstrated that inclusive education has grown in relation to disable people access to regular education, but is still far from a qualitative service. Regarding the training of teaching is notice that although the degree in higher education contributes to the work of teaching, the continuing education continues to be the place where the teachers seeks the realization of his work as a teacher of care for people with disabilities. However this specialization is effected in accordance with the personal story of each teacher. The fragility of the multifunctional resource room (SRM) to space suit all disabilities, presents strongly in the discourse of teachers, what determines most of the time formative trajectory of these teachers. Experiments won by special education offer important contributions to regular school in the implementation of a truly inclusive school.

Keywords: Teacher Training. Inclusive Education. Resume. Multifunction Room Resources.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AACD - Associação de Assistência à Criança Deficiente

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAES - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CAA – Comunicação Aumentativa Alternativa

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

Cenesp - Centro Nacional de Educação Especial

CNE – Conselho Nacional de Educação

CRE - Coordenação Regional de Educação

DPEE - Diretoria de Políticas de Educação Especial

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GE – Gerência de Educação

GEIPEI - Grupo de Estudo Interativo e Pesquisa em Educação Inclusiva

IBC – RJ - Instituto Benjamin Constant

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos – RJ

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

NAEDI – Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva

NEE - Necessidade Educacional Especial

ONGs – Organizações não governamentais

ONU - Organização das Nações Unidas

PNEE - Política Nacional de Educação Especial

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

SEB – Secretaria de Educação Básica

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SRM – Sala de Recursos Multifuncional

TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização Geográfica do Estado de Rondônia.....	34
Figura 2 - Localização Geográfica do Município de Porto Velho/RO.....	34
Figura 3 - Representação da Educação Especial no Referencial Curricular do Estado de Rondônia ...	35

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Participantes da Pesquisa	64
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Formação Inicial dos Professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).....	63
Gráfico 2 - Comparativo de escolas estaduais e escolas contempladas com a SRM	68
Gráfico 3 - Situação das SRM implantadas pelo MEC nas escolas estaduais de Porto Velho	68
Gráfico 4 - Especialização dos professores das SRM	71
Gráfico 5 - Formações continuadas cursadas pelas entrevistadas	75
Gráfico 6 - Alunos atendidos nas Salas de Recursos pesquisadas	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Roteiro para observação direta dos cursos de formação continuada oferecidos pelo Núcleo de Apoio a Inclusão – Secretaria Estadual de Educação	65
Quadro 2 – Situação das SRM nas escolas estaduais em Porto Velho/RO	69
Quadro 3 - Perfil de formação dos participantes	74

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1. OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO: UM OLHAR SOBRE A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.....	23
1.1 Educação Especial: aspectos históricos e legais.....	23
1.2 Inclusão: para quem? e para quê?.....	29
1.3 Educação Especial na Perspectiva da Inclusão em Porto Velho - Rondônia	33
1.4 Sala de Recursos Multifuncionais: uma realidade em implantação	37
2. FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	39
2.1 Políticas voltadas à formação docente no Brasil: O lugar da Formação para Inclusão.....	40
2.2 Formação inicial e continuada para o professor de Atendimento Educacional Especializado.....	45
3. CURRÍCULO EM ATENÇÃO À DIVERSIDADE.....	52
3.1 Currículo: contraposição de teorias	54
3.2 Diversidade e currículo: discutindo a inclusão necessária	57
4. METODOLOGIA DA PESQUISA, APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	61
4.1 Procedimentos Metodológicos da Pesquisa.....	61
4.1.1 O problema	62
4.1.2 Participantes	62
4.1.3 Local e período da pesquisa.....	64
4.1.4 Instrumentos da Coleta	64
4.2 Apresentação dos dados e análise dos resultados da pesquisa	66
4.2.1 A Educação Especial na perspectiva da inclusão praticada: representações de coordenadores, gestores.....	67
4.2.2 Perfil de formação e as reflexões dos docentes	74
4.2.3 Sala de Recurso Multifuncionais: para que e para quem?.....	79
5. CONSIDERAÇÕES.....	86
6. REFERÊNCIAS	89
7. APÊNDICES.....	94
8. ANEXOS	101

INTRODUÇÃO

A educação é a base da organização social, garante ao ser a construção de saberes, expandindo seus conhecimentos, fornece a possibilidade de transformação social por meio de uma cultura de cidadania, ética e solidariedade. Neste panorama, a Escola representa a instituição capaz de garantir a todos, sem distinção, o acesso a tal conhecimento rumo a uma sociedade mais justa e igualitária.

Mantoan (2006), destaca que educar é empenhar-se por fazer o outro crescer, desenvolver-se, evoluir. Desta forma, permitindo o crescer, desenvolver e evoluir do outro sob um prisma que atenda a todos sem distinção, vislumbra-se seu real papel de permitir uma transformação social que se almeja rumo a um mundo melhor.

Como pensar em educação para todos concebendo-a apenas como a transmissão de informações e conteúdos dos professores para os alunos? O conceito de educação que se desenha deve ser amplo, abrangendo a visão do homem integral em todas as suas possibilidades, pensa e vê a escola como um ambiente de convivência, de aprendizados múltiplos, permitindo o desenvolvimento integral do ser humano em consonância com o meio de forma participativa, solidária e acolhedora.

É neste panorama que se deslumbra o tema da presente pesquisa, a Inclusão. A Educação Inclusiva é entendida como a educação de pessoas com deficiência em escolas regulares. Instituições que desejem se intitular inclusivas devem estar abertas a conceitos de educação a todos os alunos, uma educação que não menospreze os conteúdos acadêmicos, mas que também não se restrinja apenas a eles como fim único, que contemple os saberes da prática, das vivências com seus vários significados e da diversidade.

A inclusão escolar inicia sua trajetória legal a partir da Constituição Brasileira de 1988, que define como *locus* da educação para portadores de deficiência¹, preferencialmente a escola regular. Indicando que, quando necessário, tais alunos deveriam receber um atendimento especializado, porém sempre na escola regular. Por isto foi chamado o movimento de Inclusão, pois que substitui o atendimento até então oferecido nas escolas especiais, classes especiais e outros ambientes específicos para as escolas regulares.

¹ Este era o termo utilizado na época: Portadores de Deficiência. De acordo com Sassaki (2003, p.9), o termo Pessoa com Deficiência, passa a ser o termo preferido por um número cada vez maior de adeptos, tendo em vista que não é “portador de deficiência”, esse termo foi adotado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotado pela ONU em 13/12/06.

Desde então, inúmeras políticas preocuparam-se em dar condições à escola para cumprir a legislação e garantir o atendimento. Contudo, para que se faça real e efetiva, a Educação Inclusiva precisa sair do mero cumprimento da legislação para uma mudança cultural, garantindo, desta forma, o verdadeiro reconhecimento e acolhimento da diversidade. Na atualidade, estamos vivendo mudanças de paradigmas educacionais e de ordem cultural, porém, conceitos supostamente superados como a ideia que permitia a segregação de pessoas com deficiência às escolas especiais e ambientes separados desde o seu início em 1970, ainda persistem nos dias atuais, como pontua Mendes (2006, p. 387): “A segregação era baseada na crença de que eles seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados”. As escolas que, desde 2001, começaram a receber em suas classes regulares pessoas com necessidades educacionais especiais se depararam com pessoas das mais variadas deficiências e, muitas vezes, declaram-se incapazes de atendê-las com a qualidade necessária, apontando inúmeros motivos. Dentre eles, a preparação do professor para o atendimento.

O professor é um dos focos das políticas lançadas após o movimento pró- inclusão, pois ele, sem dúvida, é a peça chave para o fazer na Escola, para o atendimento adequado ao aluno com necessidades educacionais especiais e para todos os alunos. Vários programas de formação foram lançados. As Universidades já reestruturam seus currículos de formação para responder a esta necessidade urgente das escolas. Porém, mesmo com várias políticas e programas de formação, ainda é recorrente ouvirmos nas escolas que o professor não está “preparado” para atender a criança com deficiência. De fato, o professor sozinho é incapaz de abranger toda a complexidade da inclusão na escola regular. Uma rede de apoio precisa ser garantida, mas como têm acontecido estas formações? Por que o docente ainda não se sente preparado?

Os **objetivos** da presente pesquisa foram identificar a formação inicial do professor do AEE; conhecer como estes professores têm se preparado para o exercício da docência no AEE; apontar quais são as principais dificuldades que estes docentes encontram junto a este atendimento; analisar como tem acontecido a formação para a diversidade destes docentes.

No Atendimento Educacional Especializado, o professor, além de conhecer o aluno, pensa e viabiliza intervenções específicas a cada aluno, dentro de seus limites e potencialidades. A busca é por compreender a formação do professor que atua diretamente com a criança com deficiência, investigando a trajetória de sua formação inicial, se esta formação contribui para a inclusão na rede pública estadual, especificamente na cidade de Porto Velho no Estado de Rondônia.

Este é um dos desafios da inclusão, sendo, portanto, tão importante que consigamos chegar a respostas que nos indiquem como os docentes estariam melhor preparados para atender a criança com deficiência na escola regular, mas é fundamental não esquecer tantos outros fatores que ainda dificultam o caminho da inclusão, este é apenas um deles.

A educação inclusiva parece, em muitos momentos, inatingível, repleta de caminhos desafiantes e complexos. Desacreditada por muitos e evitada pela maioria. Contudo, neste caminho aparentemente inatingível, inúmeros estudos dedicam esforços com o objetivo de alcançar as estrelas descritas por Quintana². Estrelas que neste contexto representam uma sociedade inclusiva, uma escola disponível a todos sem qualquer distinção, ideia da qual sou profunda defensora³, por acreditar na igualdade de direitos a todos os seres humanos, como defende a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Cada vez mais a sociedade busca dar ao deficiente igualdade, dignidade e direitos, porém a história nos mostra que essa preocupação é recente. A Escola como um aparelho ideológico costuma perpetuar situações de marginalidade, não apenas ao deficiente, mas a vários grupos em situações de exclusão social. Este modelo de escola inclusiva é o anseio de todos os educadores que almejam uma educação libertadora como pensada por Paulo Freire nos seus escritos de “Pedagogia do Oprimido” (1987), ao descrever uma educação bancária que pretenda apenas perpetuar situações de opressão. A inclusão em sua raiz tem o objetivo de libertar, de emancipar:

Para a prática bancária, o fundamental é, no máximo, amenizar esta situação, mantendo, porém as consciências imersas nela. Para a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está, em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação. Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo (FREIRE, 1987 p.43).

Os desafios da inclusão estão postos a toda sociedade, e são muitos, de várias ordens, porém se pensamos em educadores e educandos que se fazem sujeitos do seu processo torna-se imprescindível que todos tenham direito à educação, e uma educação de qualidade, não segregada, mas de iguais condições de acesso e permanência.

As questões da inclusão referem-se: Quais são as principais dificuldades do professor do atendimento educacional especializado, e de que forma tem acontecido a formação continuada para a diversidade? Quem são os atores da inclusão? Quem, além da pessoa com

² "Se as coisas são inatingíveis, não é motivo para não querê-las. Que tristes os caminhos se não fora a presença distante das estrelas" (MÁRIO QUINTANA, 2006).

³ A linguagem impessoal foi adotada na presente dissertação, conforme sugerido nas normas de apresentação de trabalhos acadêmicos e científicos. Porém, a Introdução deste trabalho traz a primeira pessoa do plural e/ou singular para identificar a trajetória na docência desta pesquisadora no processo de formação para o atendimento educacional especializado.

deficiência, envolve-se com este processo, ou seja, a escola, a família e, sem dúvida, o professor?. O educador é peça fundamental deste quebra-cabeça. Assim como o deficiente, ele precisa se adaptar e conhecer esta nova realidade apresentada. Estudar, pois, a formação deste professor que atende os alunos com deficiência na rede pública de ensino torna-se a **justificativa** desta pesquisa, à medida em que a sociedade passa a entender como direito uma educação de qualidade para todos, e a classe docente reivindica direitos sobre sua formação continuada e tanto mais específica quanto forem as exigências e a natureza de seu atendimento junto ao aluno, justificando, assim, a relevância social e pessoal que o tema proposto na presente pesquisa suscita. Necessitamos conhecer a trajetória de formação dos educadores que estão fazendo o atendimento educacional especializado nas escolas regulares para entender de que forma a inclusão tem acontecido nesta primeira década da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008).

Outro fator que contribuiu para a escolha da temática foi o fato da pesquisadora ter sido lotada em uma Sala de Recursos Multifuncionais da Rede Estadual no ano de 2010. Na oportunidade, em que se deparou com todas as recomendações de uma política que exigia a inclusão, suscitou o almejo por fazer muitos avanços junto aos alunos com deficiência inclusos na escola. O momento posterior a este de aspirações, foi a necessidade de adquirir um repertório de atribuições que a formação de professora, não proporcionava respostas ou possibilidades. Muitas buscas, muitas incertezas, um processo de formação solitário, que levou esta pesquisadora ao **problema** da presente pesquisa. Como tem acontecido a formação do profissional do AEE? O que o habilita para atender crianças com deficiências inclusas nas escolas regulares, garantindo uma educação de qualidade?

Para responder a estes questionamentos a **metodologia** escolhida para a pesquisa foi a de abordagem qualitativa de caráter descritivo, pois entendemos que investigar as trajetórias apresentadas pelos profissionais de atendimento educacional especializado atuando com a inclusão em escolas regulares de ensino nos será útil para compreender e levantar as possibilidades, desafios e dificuldades do processo de formação para a implantação de uma Educação Especial, verdadeiramente inclusiva e de qualidade.

A abordagem qualitativa deve-se ao fato de que se pretende interpretar o quadro descritivo que teremos acesso nesta pesquisa, apontará pessoas, situações e acontecimentos que se incluem na trajetória de formação dos professores e de que forma isto tem contribuído para a qualidade do ensino oferecido aos alunos com deficiência inclusos na escola regular.

O estudo foi dividido em duas etapas, na primeira foi levantado o panorama da educação inclusiva no município de Porto Velho em sua rede estadual, por meio de entrevista

semiestruturada com a coordenação responsável pela Educação Inclusiva – NAEDI, que forneceu à pesquisa o caminho a ser percorrido em busca da trajetória formativa dos professores habilitados para o AEE. Numa segunda etapa os instrumentos utilizados foram o da observação direta dos momentos de formação continuada oferecidos pela rede pública de ensino fundamental, e entrevista semiestruturada com os docentes imersos nesta educação especial na perspectiva da inclusão. Estes instrumentos foram aplicados durante o ano letivo escolar de 2013, na rede pública estadual de Porto Velho/RO.

No aporte teórico a pesquisa apresenta estudos de pesquisadores que se destacam na área da inclusão, como Mantoan (2006; 2010), Mendes (2006; 2011), Mazzota (2001), Januzzi (2006) e suas contribuições sobre o processo histórico, conquistas, desafios e processos da educação especial e da educação inclusiva. Pesquisas importantes sobre formação do profissional do atendimento educacional servem de base para a construção da presente pesquisa como Bueno (2011) e Mendes (2003). O currículo de formação busca contribuições dos estudos de Silva (2011), e Arroyo (2007). Para tratar de formação continuada, formação na prática e através da prática, utilizamos os estudos de Alarcão (1996), Tardif (2002), Schön (2000), entre outros.

A dissertação divide-se em seis seções assim definidas: A seção intitulada “Educação Especial e a Inclusão: um olhar sobre a Sala de Recursos Multifuncionais” traz um breve resgate histórico e aspectos legais da educação especial e da inclusão, até a implantação das Salas de Recursos em escolas regulares numa perspectiva inclusiva, apresentando um pouco dos números referentes à educação inclusiva em Rondônia. A seção intitulada “A formação do docente para o Atendimento Educacional Especializado” apresenta o processo de formação para docência e as políticas de formação continuada voltadas à inclusão. A próxima seção busca compreender os currículos de formação em atenção à diversidade e se intitula: “O currículo em atenção à diversidade”. Para apresentar os delineamentos metodológicos da pesquisa, a seção “Metodologia da Pesquisa, apresentação dos dados e Análise dos Resultados” apresenta os sujeitos, opções, instrumentos e abordagens da pesquisa, bem como os dados coletados e resultados obtidos. As conclusões do estudo são apresentadas na seção “Considerações”.

1. OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO: UM OLHAR SOBRE A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

As discussões sobre a qualidade da educação prestada às pessoas com deficiência têm se intensificado em nossa sociedade, levando os programas e políticas a repensarem seus modelos constantemente. Mazzota (2001) afirma:

A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiências podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais a partir de meados deste século (p.15).

Por meio da história constata-se a influência das lutas de grupos de pessoas com deficiência nas principais mudanças ocorridas na garantia de seus direitos. Na educação não foi diferente. Apresenta-se a seguir aspectos históricos e legais da educação especial desde seus primórdios, para posteriormente buscar a compreensão de como a atual política se designa inclusiva com o aporte da sala de recursos na escola regular para o aluno com deficiência.

1.1 Educação Especial: aspectos históricos e legais

Um breve resgate histórico aponta para sociedades Pré-Históricas centradas na sobrevivência, com características próprias de um povo nômade, com a divisão do trabalho em caça e pesca, assim, o indivíduo que não caçava ou pescava, era considerado improdutivo, e, portanto, abandonado em ambientes perigosos à própria sorte. Posteriormente, na antiguidade Clássica, com os ideais de perfeição impostos pela cultura greco-romana, os que não alcançavam os padrões de beleza, ou de perfeição para um guerreiro, eram considerados subumanos e, portanto, eliminados.

Já na Idade Média, com a sociedade se organizando em feudos, o tratamento dado à pessoa com deficiência começa a se modificar com o avanço da influência do Cristianismo dentro das sociedades. Assim, a pessoa com deficiência passa a ser considerada como um ser humano, com o princípio de possuir uma alma, o que impede o seu extermínio, e a esta pessoa e à sua família, a Igreja passa a referir cuidados. Pessoti (1984) observa que a visão da Igreja na época era a de asilo, como forma de caridade a estas famílias e o que ofereciam era apenas o isolamento, teto e comida aos deficientes. Posteriormente, no século XVI, a reforma católica

voltou-se contra os deficientes e suas mães acusando-os de bruxarias e tratos com o demônio e, mais uma vez, muitos foram exterminados durante o período da Inquisição. Em sua obra intitulada “Deficiência Mental: da Superstição à Ciência”, Pessoti (1984) busca, nos textos da época, escritos que revelam aterradora naturalidade às práticas de tortura cometidas durante o período da Inquisição, entre estes textos, estão: o *Lucerna Inquisitório* de Bernardus Comensis, o *Malleus Maleficarum* de Sprenger e Kramer e o *Dictorium Inquisitorium* de Nicolau Emérico.

Apenas com a Revolução Burguesa que minimiza a hegemonia do Catolicismo sob as Instituições, é que se observam iniciativas de estudiosos em tratar as deficiências como problemas médicos e posteriormente pedagógicos, excluindo aquela visão teológica e moral da questão.

No Brasil, a escolarização da pessoa com deficiência pode ser notada ainda no período Imperial, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos⁴ e do Instituto dos Surdos-Mudos na cidade do Rio de Janeiro, não por reais necessidades detectadas, mas por interesses particulares do Império. Além das deficiências sensoriais, os deficientes mentais também receberam atenção durante o Império com o Hospital Psiquiátrico da Bahia e também o Hospital D. Pedro II com o Pavilhão Bourneville. Porém, estas instituições, de acordo com Mazzotta (2001, p.30), se desenhavam fortemente com caráter assistencialista, e atendiam a um número restrito de pessoas, os considerados mais graves, mais acometidos e que, portanto, estavam impedidos de trabalhar numa sociedade rural e escravocrata, onde a escola e o conhecimento ainda eram para poucos.

Com a Primeira República, proclamada em 1889, encontra-se os primeiros médicos interessados em estudar deficiências mais graves em crianças. Este interesse estava ligado a um movimento de higienismo e saúde pública, que acontecia neste período da história brasileira. Atrelada à Medicina, a Psicologia também passa a influenciar significativamente estes estudos e os processos de ensino. Somado a estes esforços, profissionais determinados em modernizar o Brasil através da Educação trazem para o país o ideário da Escola Nova⁵ com a ampliação e democratização do Ensino, nos quais a Psicologia e a Medicina

⁴ O Instituto dos Meninos Cegos e o Instituto dos Surdos-Mudos foram criados na década de 1850, inspirados em instituições europeias e marcam uma primeira iniciativa educativa para as pessoas com deficiência na história do Brasil. (Mazzotta, 2001, p.28)

⁵ Inspirados no filósofo e pedagogo John Dewey, a Escola Nova foi um movimento que se desenvolveu na educação brasileira por volta dos anos de 1880, mas ganha forte impulso na década de 1930, com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação. Neste documento importantes nomes da educação da época, destacavam a universalização da escola pública, laica e gratuita, e a necessidade da educação para todos como uma necessidade social.

influenciam significativamente o modo de encarar a criança deficiente no modelo de educação pensada pela Escola Nova. Nesta época os testes de inteligência aplicados pela Psicologia passam a ser aplicados para determinar potencialidades e incapacidades dos alunos. Mendes (2010) discorre sobre a criação do Laboratório de Psicologia na Escola de Aperfeiçoamento, em Minas Gerais, onde Helena Antipoff, através deste trabalho da Psicologia Escolar, influenciou a organização de classes homogêneas em escolas especiais em todo o país. Apesar de criticar o uso indiscriminado dos testes, os utilizou para criação de serviços de diagnósticos e classes especiais.

A Sociedade Pestalozzi, fundada por Helena Antipoff, em 1932⁶, em Minas Gerais, reunia professores e outros profissionais interessados na educação da criança com deficiência. A Sociedade trazia os princípios educacionais utilizados por Pestalozzi, o educador e pesquisador suíço, preconizou a educação como fundamental para o desenvolvimento da maioria excluída. Adepto de Rosseau e seu ideário naturalista, Pestalozzi comparou o professor ao jardineiro que dá tempo ao tempo, do plantar ao desabrochar. É o que propunha Antipoff, nas Instituições Pestalozzi, o treino das habilidades que o aluno com deficiência possuía. Em suas reflexões sobre a Educação do Deficiente, Januzzi (2006), destaca que a proposta de Antipoff, ajudou a firmar a situação de segregação, porém possibilitou o acesso público e gratuito para as crianças com algum prejuízo orgânico.

Porém, se de um lado Antipoff ajudou a firmar a “situação”, segregando o excepcional, tornando-o mais produtivo o ensino nas classes comuns às camadas mais favorecidas, sem a “turbulência”, a “anormalidade”, os “de difícil aprendizagem” etc., de outro lado possibilitou o acesso ao ensino público, gratuito também para as crianças com alguns prejuízos orgânicos. Criou uma associação que envolveu, é verdade, muitos portadores de problemas criados pela sociedade do momento, mas que também se propunha a refletir e operacionalizar a educação de crianças com grandes lesões orgânicas (p.134).

Para se desenvolverem ao seu tempo como imaginou Pestalozzi, Antipoff propôs que se fizesse nas instituições o treino de habilidades manuais, no tempo de cada aluno, de acordo com as suas deficiências, visando proporcionar condições de suprir suas necessidades.

Neste momento da história começam a surgir entidades privado-assistenciais para o atendimento das crianças com deficiências. A Sociedade Pestalozzi foi precursora destas entidades, muitas outras se somaram, organizando-se no princípio médico-pedagógico e se multiplicaram por todo o país. O Estado também organizava suas estruturas a partir das classes especiais neste período. Bueno (1993) ao analisar este período da história afirma:

⁶ De acordo com Mendes (2010) A primeira escola com o nome “Pestalozzi” foi criada em Canoas, Rio Grande do Sul, em 1927. Antipoff iria influenciar na ampliação da rede das Sociedades e Institutos, em nível nacional.

O percurso histórico da educação especial, nesse período se insere no movimento maior de reordenamento do Estado brasileiro, que redundou nas reformas educacionais, trabalhistas, sanitárias e previdenciárias que tinham como objetivo fundamental impedir a participação das camadas populares nas grandes decisões nacionais (p.109).

Este movimento reformista retirava o fracasso da escola, deslocando-o para o âmbito individual, nas deficiências de maior ou menor grau. Cabe ressaltar que Antipoff conseguiu apoio financeiro nas primeiras instituições fundadas, visto que suas iniciativas não ofereciam riscos ao sistema capitalista da época, como afirma Januzzi (2006):

Assim, sua proposta - não modificando o que estava no contexto social do momento, até chamando à escola a responsabilidade de todas as soluções sociais em relação à criança - não representou perigo ao poder constituído. Assim sendo, recebeu auxílio - precário é verdade - da Secretaria de Educação de Minas Gerais (p.134).

O que se segue a este momento é uma tendência de privatização da educação de pessoas com deficiências, até mesmo por descaso do poder público que obriga as organizações a buscarem meios alternativos. Surgiram várias novas entidades, associações e escolas de atendimento ao deficiente de cunho filantrópico por todo o país, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES), Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), dentre várias outras, sempre numa perspectiva de foco em uma deficiência específica. Esta ampliação das redes de atendimento especializado privado passa a ser apoiado pelo Estado, quando da criação do Ministério da Educação com apoio técnico-financeiro.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024/61, pode ser considerada, segundo Mazzota (1990), como um marco inicial das ações oficiais do poder público na área de educação especial, esta apontava os “excepcionais” como possuidores de direitos à educação. Várias iniciativas no sentido de educar os deficientes tiveram seu início nesta diretriz, porém a Constituição Federal Brasileira de 1988 é quem traça o limiar do que interessa para o presente estudo, o Atendimento Educacional Especializado ao aluno com deficiência preferencialmente nas escolas regulares. Nesta época, os avanços científicos já provavam também as possibilidades de educação da pessoa com deficiência em ambientes menos segregadores, como se observa em Mendes, (2006 p. 388):

Assim, o contexto histórico da década de 1960 apontava um avanço científico representado tanto pela comprovação das potencialidades educacionais dos portadores de deficiências quanto pelo criticismo científico direcionado aos serviços educacionais existentes.

A década de 1970 foi marcada por conceitos de Integração Escolar das pessoas com deficiência. A LDBEN de 1961 afirmava a necessidade de um atendimento especial aos alunos com deficiência. Estes conceitos de integração começaram a ser difundidos nos EUA com a publicação de legislação própria que caracterizava alternativas para colocação dos deficientes gradativamente na sociedade, e, para tanto, os serviços educacionais deveriam ser o menos restritivo possível. Também chamada de *mainstreaming*⁷, a integração escolar previa a colocação seletiva de deficientes na escola comum baseado em alguns critérios:

preferência pelos serviços educacionais com o mínimo possível de restrição; 2) oferta de serviços educacionais especiais e regulares coordenados; e 3) promoção de situações escolares que favorecessem a convivência com grupos sociais de idades equivalentes (KIRK & GALLAGHER, 1979 apud MENDES, 2006, p. 389).

A criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), órgão ligado ao Ministério da Educação e Cultura incorpora a educação especial, e articula ações para a oferta de serviços especializados para as pessoas com deficiência. De acordo com Bueno (1993):

[...] este processo de institucionalização da educação especial em nível nacional possui o significado de incorporação do excepcional pelo sistema escolar, mas da forma como ele se desenvolveu em nosso país, carregou muito mais o assistencialismo que perpassa toda a nossa política social (p.114).

A Cenesp em 1986 é transformada em Secretaria de Educação Especial (Seesp), com as seguintes atribuições:

[...] coordena ações voltadas à formulação de políticas, oferece fomento técnico e financeiro e promove as articulações necessárias ao aprimoramento da educação especial em OGs e em ONGs. Hoje, a administração do MEC coloca em seu organograma a educação especial no mesmo patamar administrativo dos demais graus de ensino. (BRASIL, 1994, p.29).

A partir da década de 90, a Seesp passa a trabalhar com marcos de inclusão em níveis mundiais, e dentre suas ações publica a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) em 1994, que afirma que a matrícula da pessoa com deficiência deva ocorrer na rede regular de ensino “sempre que possível”, conforme previu a Constituição Federal de 1988, que utiliza o termo. O Brasil passa então a caracterizar processos educacionais por um prisma de inclusão, pois coloca todos como possuidores de direito à educação de qualidade em tempo e espaço

⁷ Do inglês *mainstreaming* tem o significado de fluxo, corrente. Na época o Brasil utilizou o termo com sentido de integração.

iguais, quer seja ao deficiente ou ao dito “normal”. Todas as legislações e produções científicas pós Constituição passam a pensar em como viabilizar este atendimento ao aluno com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, com o apoio do Atendimento Educacional Especializado. O que de nenhuma forma deveria descaracterizar o Ensino Especial e todas as suas conquistas até então. Mendes (2011) afirma que o ensino colaborativo seria uma opção para aproximar a educação especial e a educação inclusiva, dando suporte aos profissionais da escola regular para promover todas as adequações necessárias à inclusão.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) inicia um processo de respaldo aos direitos do deficiente, seguindo-se a este, outros importantes documentos mundiais que reafirmam esta preocupação. Na década de 1990, a UNESCO organiza a Conferência Mundial da Educação para Todos⁸, com principal objetivo de se eliminar formas de exclusão na educação, que resultou num importante documento intitulado “Declaração Mundial de Educação para Todos”. Na Espanha, este compromisso é reafirmado na Conferência Mundial sobre a Educação Especial (1994), que apresenta princípios e políticas a serem implementadas na educação, por meio da Declaração de Salamanca que visava a organização na área das necessidades especiais. Os países que participaram destes momentos traçaram metas para efetivação dos princípios e políticas firmados neste importante momento da história da Educação Especial. Em 1999, a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (2001), realizada na Guatemala e promulgada também no Brasil, prevê medidas para eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência (termo utilizado na época). Tendo assinado e se comprometido com tais documentos, o Brasil inicia seu processo de política educacional inclusiva.

O Ministério da Educação (2008) lança a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Neste documento, além de um diagnóstico da Educação Especial no Brasil à época, são traçadas principais diretrizes para o atendimento educacional especializado dentro de uma educação especial entendida como modalidade de educação que perpassa todos os níveis de educação, orientando e disponibilizando serviços e recursos para o aluno com deficiência incluído no ensino comum.

⁸ A Conferência Mundial da Educação para Todos foi realizada em Jomtien, Tailândia, em Março de 1990, e contou com representantes de mais de 150 países. O documento que resultou desta conferência foi a Declaração Mundial de Educação para Todos, que visava estabelecer compromissos mundiais para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos.

Assim, ao rever tal documento e suas orientações é, sem dúvida, crucial para traçar o perfil do professor que atua com este serviço de atendimento educacional especializado, objeto do presente estudo. Os principais pontos desta política no que tange à inclusão, a quem se destina, e por que é necessária, bem como outros teóricos do tema são apresentados a seguir.

1.2 Inclusão: para quem? E para quê?

Anterior à Política que foi publicada em 2008, estabelecem-se outras diretrizes e normas nacionais na educação que orientam quanto ao recebimento e permanência do aluno com deficiência na escola regular. A própria LDB 9.394/96, conforme já foi citada no presente trabalho, institui o Atendimento Educacional Especializado na escola regular, firmando o destaque na Constituição Brasileira de 1988: “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Seguindo estas legislações, a Resolução nº 2/2001, do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica, institui as diretrizes para aplicação da Educação Especial na Educação Básica. Em seu terceiro artigo, a Resolução destaca o que é a educação especial:

Art. 3º Por *educação especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

A presente Resolução, portanto, integra a Educação Especial prestada em Centros e Escolas especiais à escola regular, por meio de uma proposta pedagógica que assegure o desenvolvimento e aprendizado de todos sem exceção, pois que os princípios de desenvolvimento humano são os mesmos para todos os sujeitos conforme prevê Vygostky (1995). Em sua obra, o psicólogo destaca que todo ser humano é educável, e que a deficiência é uma subjetividade do ser.

Vygostky, 1989, também destinou estudos e reflexões acerca do ensino de pessoas com deficiência. Assim como as ideias defendidas pelo psicólogo sobre sua concepção de desenvolvimento e aprendizagem, ele concentrou seus estudos nas possibilidades da pessoa com deficiência, nas habilidades que poderiam desenvolver: “É impossível apoiar-se no que

falta a uma criança, naquilo que ela não é. Torna-se necessário ter uma ideia, ainda que seja vaga, sobre o que ela possui, sobre o que ela é”. (VYGOSTKY, 1989, p.102).

Em 2008, é lançada então a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, (PNEEPI). Um documento elaborado por uma equipe de educadores do MEC, nomeados pela Portaria nº 948/2007, que inicialmente discorre sobre todos os documentos históricos e normativos que pautam tal situação educacional inclusiva. Além dos documentos já citados anteriormente, destacam-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) que reforça o direito de matrícula na escola regular das crianças com deficiência. A Lei nº 10.436/02 que reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação e seu Decreto nº 5.626/05 que regulamenta a organização da educação dos surdos em sua língua oficial. Ainda, a Portaria nº 2.678/02 que aponta diretrizes e normas para o uso e difusão no ensino do Sistema Braille para os alunos cegos ou com baixa visão. E, ainda, vários outros documentos que reforçam o direito humano da pessoa com deficiência estar integrada e inclusa na sociedade, não apenas como um movimento educacional, mas principalmente um movimento social, político e cultural.

A Política destaca ainda que se trata de um movimento mundial pela inclusão, [...] “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p.4). Por seu caráter minucioso de diretrizes para a Educação Especial na perspectiva da Inclusão, necessária à época, essa Política acaba sendo considerada por muitos estudiosos como um marco que consolida o movimento histórico brasileiro em prol da inclusão.

É possível dizer, neste caso, que o termo *política*, usado para a nomeação do documento **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, tem um significado que não é o de *policy* (política com ação pública), tampouco é o de *politics* (relação políticas), e nem mesmo *polity* (organização do Estado ou de um setor do Estado), mas pode ser compreendido com o sentido de ‘um marco de referência’, um texto orientador. Sendo um documento orientador, sistematiza as produções de normativas, as quais validam a perspectiva inclusiva. Ou seja, embora o documento tenha sido publicado em 2008, ele é resultado da trajetória histórica. Nesse sentido observo que sua publicação constitui-se em um marco para o cenário da Educação Especial (SANTOS, 2012, p. 9, (grifo nosso)

Ao considerar este movimento histórico no cenário da Educação Especial, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, levanta um diagnóstico que registra um grande avanço em números de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares de ensino na rede pública, que se concentram principalmente no ensino fundamental (66,5%). O avanço, segundo os dados do Censo

Escolar/2006 citados nesta mesma Política, chega a 136%, fato este atribuído no documento à evolução das ações das políticas supracitadas.

Anualmente, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realiza nas escolas brasileiras o Censo Escolar, com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de educação e participação de todas as escolas públicas do país. O Censo Escolar é um levantamento de dados estatístico-educacionais da realidade educacional brasileira. O fechamento dos dados do censo de 2011, 2012 e 2013 apresenta um crescimento nos números da Educação Especial.

Em 2011, o total de matrículas na creche, pré-escola, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos da Educação Especial, em todo o Brasil, somavam 584.124 alunos (MEC/INEP, 2011). Em 2012, este número cresceu para 636.451 alunos, o que representa um aumento de 8,95%. Já em 2013, as matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais sobem para 653.378, o que caracteriza um aumento de 2,7% com relação ao ano de 2012 (MEC/INEP, 2012).

O principal objetivo da educação inclusiva é garantir que alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham acesso aos sistemas de ensino regulares e que este acesso garanta ainda a participação, aprendizagem e continuidade dos estudos de todos sem distinção. Considerado como um momento pós-Educação Especial, uma vez que a educação regular de pessoas com deficiência vem, aos poucos, crescendo em relação à educação especial em escolas substitutivas, a inclusão propõe uma reestruturação da escola, do seu currículo, da sua gestão e de práticas pedagógicas. A inclusão, portanto, não pode ser considerada apenas para alunos com necessidades educacionais especiais. Neste aspecto, ela abrange a todos os estudantes, pois pensa em atendimento às especificidades humanas individuais.

De acordo com a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2006), publicada pela Organização das Nações Unidas (ONU), pessoas com deficiências [...] “são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas”.

Seguindo a PNEEPEI de 2008, outros dispositivos legais foram publicados, reafirmando a inclusão em salas e escolas regulares, como, por exemplo, a Resolução nº 04/2009, que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial. O Decreto 6.571/08 que dispunha sobre o atendimento educacional especializado; por seu caráter regulador, em questão, tratou

da distribuição dos recursos para a Inclusão por meio do Atendimento Educacional Especializado, garantindo o uso de recursos do FUNDEB⁹. Para o aluno com deficiência, este Decreto trazia a garantia de dupla matrícula na escola regular e no AEE, que deveria integrar a proposta pedagógica da escola. Em 2011, este decreto é revogado pelo Decreto 7.611/2011 que passa então a vigorar com significativa mudança, no qual o financiamento deixa de ser restrito ao AEE complementar/suplementar e passa a admitir também a utilização dos recursos do FUNDEB às instituições com atuação exclusiva em educação especial, como instituições comunitárias, confessionais, filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2011).

O citado decreto gerou muitos debates. De um lado, instituições como as APAES consideraram o Decreto como um avanço, conforme publicado em Ofício Circular FNA nº 021/2011 publicado em seu sítio federativo *on-line*.

O movimento das Apaes sempre defendeu um sistema educacional inclusivo, onde estivesse assegurada a coexistência da escola comum inclusiva e a escola especial. Nosso posicionamento sempre foi claro e firme, no sentido de apoio incondicional aos investimentos propostos para as escolas comuns de forma a torná-las acessíveis a todos os alunos, com e sem deficiência, mas também, a possibilidade de funcionamento regular das escolas especiais, para a prestação de um atendimento especializado àquelas pessoas que necessitam de apoios intensos e contínuos ao longo da vida (APAES, 2011, p.1).

Outras instituições, porém, consideraram como um retrocesso para a inclusão, tendo em vista que alegam também em seu sítio *on-line* estar comprovado, em inúmeros estudos nacionais e internacionais, que a educação inclusiva é muito mais benéfica, tanto aos alunos com deficiência quanto àqueles sem deficiência, do que a segregação em escolas especiais (FEDERAÇÃO BRASILEIRA DAS ASSOCIAÇÕES SÍNDROME DE DOWN, 2011).

Na Nota Técnica Nº 62 / 2011 / MEC / SECADI /DPEE, o Ministério da Educação procura responder aos debates instituídos após a publicação do Decreto, posicionando como não retrocesso à inclusão, pois assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

Ao relacionar os presentes debates à pesquisa ora apresentada, pretende-se observar claramente como se desenhou o processo de instalação de Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Regulares; o que se observou no município de Porto Velho/RO é que as Salas têm sido implantadas em número crescente, as matrículas na escola regular estão aumentando gradativamente. Desse modo, qual o principal objetivo destas políticas em financiar as

⁹ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) atende toda a Educação Básica, da creche ao ensino médio. Substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1997 a 2006, o FUNDEB está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020. (MEC)

instituições filantrópicas? A desobrigação enquanto Estado? Ou a (des)valorização de uma educação construída historicamente, com significativos avanços no atendimento ao deficiente?

É possível observar que o ponto atual da educação brasileira ainda está distante de alcançar essa reestruturação, pensada pela inclusão como um momento posterior à educação especial. Além do fato da escola ser uma instituição conservadora, como outras instituições sociais, ela está cada dia mais voltada para questões como indisciplina, analfabetismo, dificuldades de aprendizagem, que, aparentemente, são apontadas como mais urgentes nos discursos atuais. Mesmo sendo conservadora, a escola tem recebido e avançado muito nas discussões e práticas inclusivas. O importante para esta pesquisa é analisar de que forma se relacionam estas modificações escolares e os movimentos sociais, pois como toda instituição social, a escola também é alterada em consonância com estes movimentos. E qual seria a relação entre a educação inclusiva e os movimentos sociais?

Se pensarmos em uma educação inclusiva que incite a sensibilidade, as possibilidades individuais, a identificação com a fragilidade e consequentemente com a aproximação e cooperação entre os alunos, veremos, por outro lado, uma sociedade onde a escola cumpre o papel de formação para o trabalho numa sociedade capitalista, onde a hierarquia dos trabalhos é mantida pela competição, que se desenvolve na escola sob um prisma de talentos e habilidades. Sendo assim, a crítica a essa sociedade é fortemente apresentada na possibilidade de uma escola aberta a todos sem hierarquia de talentos, habilidades ou possibilidades.

1.3 Educação Especial na Perspectiva da Inclusão em Porto Velho - Rondônia

Tendo percorrido este panorama situacional da Inclusão no Brasil, importante situar a Educação Pública Estadual em Rondônia, e a cidade de Porto Velho, *locus* da nossa pesquisa. Rondônia é uma das 27 unidades federativas do nosso país, Brasil, está localizado na região norte, possui 52 municípios, sua capital é a cidade de Porto Velho, município localizado na parte oeste do Estado, sendo o município mais populoso do Estado, segundo dados do IBGE (2010) já conta com 430 mil habitantes.

Figura 1 - Localização Geográfica do Estado de Rondônia



Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Rond%C3%B4nia>

Figura 2 - Localização Geográfica do Município de Porto Velho/RO



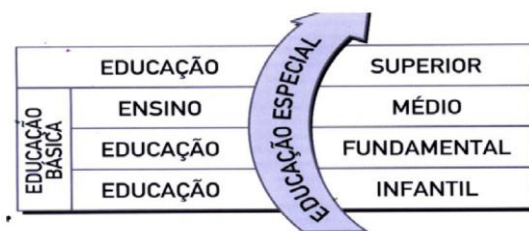
http://pt.wikipedia.org/wiki/Porto_Velho

Em 2012, o Estado de Rondônia, por meio da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC – RO), publicou em seu sítio na internet¹⁰ o Referencial Curricular de Rondônia. Trata-se de um documento balizador das ações e atividades pedagógicas na escola. Tal documento foi construído em parceria com toda a comunidade escolar estadual, e envolveu discussões em fóruns, palestras e grupos focais. A educação especial é tratada na seção de modalidades de educação – a diversidade na formação humana, e se organiza de modo a otimizar os pressupostos da prática pedagógica social e da educação inclusiva, a fim de cumprir os dispositivos legais, políticos e filosóficos que fundamentam o atendimento ao aluno que apresenta

¹⁰ <<http://www.seduc.ro.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2012/08/REFERENCIAL-CURRICULAR-ENSINO-FUNDAMENTAL.pdf>>

necessidades educacionais especiais. Reafirmando o que trata a LDB 9394/96, o documento trata a educação especial como uma modalidade que perpassa todos os níveis e etapas e modalidades de ensino, representada com a figura abaixo:

Figura 3 - Representação da Educação Especial no Referencial Curricular do Estado de Rondônia



Fonte: Referencial Curricular do Estado de Rondônia, SEDUC/R0, 2012.

De acordo com o Censo Escolar de 2013, dados publicados no Diário Oficial da União no dia 30 de dezembro de 2013, Porto Velho possui ao todo 88 (oitenta e oito) Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio na rede pública de ensino, atendendo um quantitativo de 114.782 alunos no Ensino Fundamental, Médio e EJA. Esta rede está pautada na legislação e documentos supracitados e também legislações próprias que norteiam o desenvolvimento do trabalho com a Educação Especial na perspectiva da Inclusão.

Por meio da Portaria nº 1281/2010-GAB/SEDUC, a Secretaria Estadual de Educação operacionaliza o Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais, atendendo o que aponta a Constituição Federal, a PNEEPEI e a Resolução 04/2009. A referida portaria considera como público alvo deste atendimento:

- I – alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;
- II – alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras:
 - a) Incluem-se nesta definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, transtornos desintegrativos na infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- III – alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas de conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (Resolução 4/2009, CEB/BRASIL)

Vista como uma educação inclusiva, tais alunos frequentam a escola básica e recebem atendimento educacional especializado como forma de suprir suas deficiências, dificuldades e necessidades. O *locus* da Educação Especial passa a ser todas as instituições escolares que devem oferecer este atendimento. O AEE (Atendimento Educacional Especializado) integra-

se ao Projeto Político Pedagógico da Escola e caracteriza-se por uma formação complementar ou suplementar ao aluno com NEE (Necessidade Educacional Especial), objetivando a autonomia deste na sala regular. O serviço suplementar é destinado ao aluno com altas habilidades/superdotação, com o objetivo de aprofundar ou enriquecer o currículo escolar, oferecendo oportunidades para que os alunos desenvolvam áreas de interesse, além de contribuir para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

Em 2008, por meio da PNEEPEI, o Ministério da Educação estabelece que o AEE deva ser realizado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que, aos poucos, estão sendo implantadas nas redes de ensino pelo Ministério da Educação.

Cabe ressaltar ainda outras pesquisas em Rondônia que investigam os caminhos da inclusão. No Programa de Pós Graduação Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia, cinco diferentes pesquisadores dedicaram esforços às investigações sobre a educação especial.

Em 2012, Aimi¹¹ pesquisa as Políticas públicas para a educação especial em Rondônia, os objetivos da referida pesquisa centravam-se em analisar as políticas de educação especial implementadas após a LDB. Com esta pesquisa foi possível observar que vários programas foram implementados e que isto têm favorecido as escolas a aumentar a oferta do atendimento ao estudante com deficiência, entretanto, a qualidade do atendimento ainda necessita de investigação. No mesmo programa, Fontes¹² (2012) realizou uma pesquisa na cidade de Porto Velho, com o título: Atendimento Educacional Especializado: um estudo de caso. Dentre os achados da investigação, destaca-se que observamos que a inclusão vem acontecendo, porém muitos são os desafios, alguns relacionados à falta de condições de implementação da inclusão, carência de apoio técnico, e dificuldades na gestão dos recursos disponíveis.

Em 2013, destaca-se a pesquisa de Nunes¹³, que analisou como as formações em Educação Inclusiva ofertadas pela SEDUC, no período de 2002 a 2011, têm repercutido junto aos professores no município de Ariquemes- RO, somada à estas, várias outras pesquisas,

¹¹ AIMI, Deusodete Rita da Silva. **Políticas públicas para educação especial em Rondônia. Porto Velho, Rondônia, 2012**, Dissertação (Mestrado em Psicologia) Fundação Universidade Federal de Rondônia / UNIR. Orientador: Prof^a.Dr^a. Maria Ivonete Barbosa Tamboril.

¹² FONTES, Diana Campos. **Atendimento educacional especializado: um estudo de caso**. Porto Velho, Rondônia, 2012. 148f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Fundação Universidade Federal de Rondônia / UNIR. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Iracema Neno Cecílio Tada.

¹³ NUNES, Nilta Moreira Braga. **Formação Continuada em Educação Inclusiva**. Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado/MAPSI na Universidade Federal de Rondônia-UNIR. 2013. Orientadora: Professora Dra. Neusa dos Santos Tezzari PORTO Velho/RO.

somam importante referencial à questão da inclusão no Estado de Rondônia. Invariavelmente, apontam como crescente os programas de inclusão, formação de professores e atendimento às necessidades educativas especiais, porém ainda carecem de qualidade no serviço prestado às pessoas com deficiências incluídas em escolas regulares.

1.4 Sala de Recursos Multifuncionais: uma realidade em implantação

As salas de recursos multifuncionais, segundo a PNEEPEI (2008), devem estar localizadas dentro das escolas públicas como um serviço suplementar ou complementar ao trabalho desenvolvido em sala de aula. São constituídas de materiais didáticos, recursos pedagógicos, mobiliários e equipamentos específicos para o funcionamento do AEE:

[...] o atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a educação infantil até a universidade. A escola comum é o ambiente mais adequado para garantir o relacionamento entre os alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, bem como a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos alunos em geral (MANTOAN, 2006, p. 27).

De acordo com o Ministério da Educação, foram implantadas, no período de 2005 a 2009, 15.551 salas de recursos multifuncionais, distribuídas em todos os estados e o Distrito Federal, atendendo 4.564 municípios brasileiros. Os critérios para o recebimento destas salas pelo MEC é o de ter matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação registrados no Censo Escolar/MEC/Inep; disponibilizar espaço físico e professor para atuação no AEE.

A pessoa com deficiência, como já mencionamos anteriormente, pode ser entendida como um impedimento físico, mental, intelectual ou sensorial. Portanto, incluem-se neste grupo: cegos, surdos, deficientes físico, deficientes intelectual, pessoas com deficiências múltiplas. Como público alvo do AEE, incluem-se ainda os transtornos globais do desenvolvimento, categoria na qual estão agrupados vários transtornos que afetam funções do desenvolvimento como o Autismo, Síndrome de *Rett*, *Asperger*, Transtorno degenerativo da infância, o espectro autista e outros que apresentam várias especificações, mas que, no geral, caracterizam por prejudicarem as relações sociais, afetivas, comunicação, linguagem e memória.

De acordo com o que prevê a PNEEPEI (2008), Porto Velho tem implantado gradualmente em suas escolas estaduais o serviço de atendimento educacional especializado por meio das Salas de Recursos Multifuncionais. Porém, alguns pesquisadores da área

discutem a fragilidade deste espaço como um espaço multi que atenda variadas deficiências, altas habilidades, dificuldades específicas. Estes pesquisadores criticam a característica multi da sala, que exige do profissional, saberes multidisciplinares para atender neste espaço com situações tão diversas. Essa visão contrapõe-se à Política. Mendes (2009) critica justamente esta necessidade “multi” que a sala de recursos acaba por ter que assumir segundo a Política:

A opção política da Secretaria de Educação Especial (SEESP) de priorizar a chamada “classe de recursos Multifuncionais” como uma espécie de “serviço tamanho único”, quando ela deveria ser apenas mais um dos vários serviços de sistema do contínuo dos serviços, representa uma simplificação dos serviços de apoio, o que não encontra sustentação na literatura da área de Educação, em termos de efetividade, para atender às necessidades tão diversificadas deste alunado (MENDES, 2009, p. 26).

A pesquisa tomou por base a ideia da SRM como um serviço complementar/suplementar, dotado de equipamentos, mobiliários e recursos humanos que atendam aos alunos com necessidades educacionais especiais, e por ser complementar e suplementar é um serviço importante no processo de inclusão destes alunos nas escolas regulares:

O AEE é feito por professores que devem ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial, inicial ou continuada, para atuar com cada tipo de deficiência. [...] A educação especial na perspectiva da educação inclusiva implica numa transformação da formação de professores que necessita se adequar a novos conhecimentos que são próprios do atendimento educacional especializado (MACHADO, 2010. p. 61).

O que a pesquisa levantou de informações teóricas, demonstram a SRM como um serviço de ação complexa no atendimento à pessoa com deficiência, pois exige além do suporte pedagógico, um conhecimento mínimo da área da saúde, das deficiências, de assistência social e psicologia escolar. Importante observar ainda até que ponto essa ação prevista para a sala de recursos também é pensada na preparação/formação do professor para o AEE.

Assim posto, sendo a inclusão uma realidade por meio dos documentos supracitados, a SEM, o *locus* de apoio a esta inclusão, que conhecimentos e habilidades os professores que nelas atuam precisam desenvolver para atender com qualidade seus alunos, implementando práticas alternativas segundo cada necessidade? Quais formações são capazes de oferecer este suporte ao profissional? Estes questionamentos fazem parte da discussão da próxima seção.

2. FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O sucesso da inclusão depende do preparo dos professores que atendem na educação brasileira. Quer seja o professor da sala regular como o professor da sala de recursos, todos precisam de uma formação sólida inicial que aborde os princípios da inclusão, das deficiências e da diversidade como um todo, além de competências para a prática reflexiva contínua. Neste ponto, vale ressaltar ainda que a Sala de Recursos e o professor especialista não podem ser os únicos responsáveis pela inclusão, pelo atendimento ao deficiente na escola regular. A articulação entre a SRM e a Sala regular, entre o professor especialista e o professor da sala comum, precisa ser contínua, para a completa aceitação da diversidade na escola. A responsabilidade da inclusão, de acordo com Barreto e Goulart (2008, P.103), há que ser dividida entre toda a Escola:

Professores do ensino regular e da educação especial deveriam relacionar-se como aliados em busca dos mesmos objetivos e não como “detentores” de um saber direcionado unicamente à sua área de atuação. Infelizmente, essa não é a realidade de muitas escolas, alguns professores do ensino regular, por falta de conhecimento ou por “comodismo”, depositam toda a responsabilidade nos serviços de apoio como se estes fossem os únicos responsáveis pela aprendizagem e inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e/ou dificuldades escolares.

Quando se envereda pelo caminho do protagonismo da SRM na inclusão como único espaço profissional responsável pelo manejo e acomodação das diferenças, volta-se a atenção à própria deficiência, e mascara-se um processo implícito de exclusão, no qual a escola, em vez de educar, preocupa-se muito mais com institucionalizar recursos, metodologias e práticas pedagógicas que atendam de forma igualitária.

Porém o protagonismo atribuído aos professores especialistas que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais em alguns momentos pode ser explicado e compreendido, em função das diretrizes que o serviço assume dentro das escolas, com um caráter não mais substitutivo da sala e ensino regular, mas complementar e suplementar conforme previu a Resolução 04/2009 CNE/CEB. Para este profissional é pensado uma articulação entre o ensino comum e a educação especializada.

Dada essa característica diferencial e de acordo com a PNEEPEI (2008), o profissional que atua na educação especial precisa ter como base da sua formação inicial conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área.

Sendo a formação inicial importante momento na trajetória do profissional do atendimento educacional especializado, destacamos que para que ele possa ser um agente transformador da inclusão, precisa ser formado num paradigma de escola da diversidade, familiarizando-se com conceitos fundamentais do fazer pedagógico e do exercício da docência, mas também de formas de contemplação do diferente. Conforme aponta Baptista (2011):

Tais singularidades e as exigências de formação qualificada continuam integrando um debate nacional que prevê grandes responsabilidades para um serviço que tem no profissional que o representa seu principal 'recurso' ou 'instrumento'. Como se trata de um processo de instituição de serviços, com base na ação de profissionais que possuem trajetórias bastante diferenciadas (p. 68).

Para a referida pesquisa, o conceito apresentado pela política foi adotado, ou seja, para ser professor da Sala de Recursos, o profissional necessita, além de ser um licenciado, ter a carreira docente e também especialização que o habilite para a área específica da Educação Especial, por se tratar de um conhecimento primordial ao trabalho que precisará desenvolver.

No atual panorama educacional brasileiro, que iniciativas e que perspectivas se apresentam para essa necessidade de formação docente?

2.1 Políticas voltadas à formação docente no Brasil: O lugar da Formação para Inclusão

O tema políticas de formação docente para inclusão tem suscitado vários questionamentos: Qual o lugar da formação docente? Se na SRM o profissional acaba se tornando o principal recurso, a peça motriz, o instrumento para o serviço especializado que ele desenvolve, sua trajetória, portanto, não pode ser desconsiderada. Quais são os espaços capazes de pensar nesta formação que lide diretamente com a trajetória de experiências destes professores? Não apenas da SRM, mas todos os profissionais docentes são cada vez mais convidados a concorrer em um panorama de formação voltado à sua compreensão de mundo, suas experiências, sentimentos e trajetórias.

De acordo com Feldmann (2009), o profissional professor na atual sociedade é convidado a assumir um novo perfil, que atenda às demandas atuais:

Escrever sobre a questão da formação docente nos convida a reviver as inquietudes e perplexidades na busca de significados do que é ser professor no mundo de hoje. Professor sujeito que professa saberes, valores, atitudes, que compartilha relações e, junto com o outro, elabora a interpretação e reinterpretação do mundo (p. 71).

Se o que se entende como necessário para atuar na Sala de Recursos é uma formação inicial que habilite para docência e uma formação específica para a educação especial, quer seja inicial ou de forma continuada, vislumbra-se o panorama histórico da formação, seus principais desafios, tendências e perspectivas. Para Vicentini e Lugli (2009), a profissionalização da carreira docente, confunde-se com a história da própria escolarização.

Retomando a história da formação docente, pode-se destacar que enquanto a educação esteve sob o controle dos padres jesuítas no período colonial, a única exigência para nomear-se professor era a prova de moralidade, que era fornecida pelo padre da localidade. A formação de professores inicia sua história somente no início do século XIX, com os modelos artesanais de sistema de professores adjuntos. O professor aprendia o seu ofício observando um professor mais experiente. Posteriormente, com o Ato Adicional de 1834, Escolas Normais foram criadas inicialmente em Minas Gerais e Rio de Janeiro. Porém, estas não excluíram o modelo artesanal, ambos conviveram por décadas em nosso país. Isto porque o modelo artesanal era muito mais econômico para o estado como afirma Vicentini e Lugli (2009):

[...] o sistema de professores adjuntos: muito mais econômico para o Estado e suficientemente adequado às demandas de uma sociedade em que a escola não se tinha disseminado como uma instituição para a formação da população em geral (p.33).

Saviani (2009, p.145) destaca o próximo período histórico da formação dos professores como o período de estabelecimento do padrão das Escolas Normais, que compreendeu os anos de 1890 a 1939. Tendo sido considerada ineficiente por seus programas de estudo, por carências físicas, financeiras e humanas, a Escola Normal passou então por uma reestruturação que propôs enriquecer os conteúdos curriculares, e a criação de escola modelo anexa à Escola Normal, onde os novos professores realizavam exercícios práticos para fortalecer sua formação.

Entre sucessos e fracassos da Escola Normal que neste momento histórico se caracterizou muito mais como um movimento no plano das ideias, dada à falta de estrutura física de investimentos financeiros, de professores, da falta de um currículo específico, surgiram ainda as habilitações específicas para o magistério, o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) e os Institutos de Educação, que surgem junto com o movimento da Escola Nova e a ampliação da universalização da escola em 1932. Nestes anos e nos que se seguiram, os professores que atuaram na educação básica eram formados em nível de ensino médio.

Do mesmo modo ocorria com a formação do professor especialista em educação especial que nesta época também era realizada em cursos de nível médio, sendo os primeiros a serem registrados pela história em Institutos Federais como o INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos – RJ) e o Instituto Benjamin Constant (IBC- RJ).

A partir de 1934, os Institutos de Educação começaram a ser elevados a nível universitário. Inicialmente, o do Distrito Federal e de São Paulo, organizando e consolidando os cursos de formação de professores para as escolas secundárias e cursos de licenciatura em pedagogia, destinados aos professores das escolas normais. Em 1964 com o golpe militar e as modificações na educação, promovidas principalmente pela LDB 5692/71, que alterou o ensino para primeiro e segundo grau, as escolas normais foram então substituídas pela habilitação específica para o exercício do magistério, essa mudança na formação dos professores foi encarada por Saviani (2009, p.147) como negativa, pois, segundo ele, foi: “reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante”.

Ainda no bojo destas reformas, a formação do professor para a educação especial foi elevada ao nível superior, o que mais tarde, com a publicação da LDB 9394/96, artigo 59, reduziu essa exigência para o ensino médio:

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (BRASIL, 1996)

Bueno (2011, p. 138) pontua que essa absoluta indefinição expressa pela total ambiguidade em termos de *locus* de formação, expressa a falta de política clara, consistente e avançada com relação à formação dos professores, entre eles o do ensino especial. O que é fundamental na formação do docente, quer seja da educação especial ou do ensino regular, é que seja pensado no caminho formativo os conhecimentos e saberes necessários ao processo de ensino e aprendizagem, ao que é oferecido ao professor. Se por um lado a LDB de 1996 reduziu a formação, preocupou-se em acrescentar os fundamentos da formação oferecida ao docente de forma ampla:

Art. 61 - A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996, p.22).

Contudo, o que se visualiza nesta legislação é que mesmo sendo um progresso frente às suas antecessoras, não é, nem de longe, o esperado para a profissionalização e valorização da formação docente com vistas a atingir uma educação de qualidade diante das complexidades que a escola enfrenta nos dias de hoje. Para Saviani (2009), a formação de professores se revela sob uma:

[...] precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (p.148).

Estas políticas formativas, ainda segundo Feldmann (2009), na realidade, não valorizam o professor como um ser provido de saberes próprios, advindos de experiência e capaz de contribuir significativamente para as discussões sobre o seu trabalho docente. O processo de formação docente precisa acontecer junto com a produção e construção da escola. Isto é, a partir do momento em que a escola se torna inclusiva, o professor precisa também refletir acerca da sua inclusão neste processo, do seu trabalho com a diversidade.

A discussão entre qual o perfil mais adequado para atender a educação especial, numa perspectiva inclusiva, é aprofundada por Bueno (2011, p.143): especialistas ou generalistas? Destaca-se nessa oposição não é propriamente um ponto importante na questão, pois a educação como um todo exige profissionais bem preparados para o exercício da docência, e de um currículo amplo e acessível a todos.

Neste sentido, aborda-se uma tendência muito válida em formação de professores, especialmente para inclusão, a de pesquisas que apontam a formação docente através da reflexão. Tendência esta denominada por vários pesquisadores como Professor Reflexivo. Alarcão (1996) denomina o professor reflexivo como um sujeito agente ativo do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização a serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos. Esta tendência destaca-se importante ao se referir ao professor especialista para a sala de recursos, visto que para tal, conforme apontado anteriormente, este necessita desenvolver competências para identificar as necessidades educacionais especiais de cada educando, e além disso definir e implementar respostas educativas a essas necessidades.

Uma formação fora do ambiente escolar, realizada por aqueles que não fazem parte deste contexto, distanciada da prática, pouco tem a contribuir, de fato, para este professor especialista em sua prática. Segundo Schön (2000), ao ser reflexivo, o professor desenvolve a capacidade de encontrar soluções para os problemas que surgem na prática, diminuindo a divisão entre teoria e prática, ensinar e fazer.

Reafirmando a ideia de professor reflexivo, que se desenvolve em sua prática, Kelman et al (2013) afirma que apesar da Resolução CNE/CEB nº 02/2001 defender uma formação diferenciada e especializada, a realidade apresentada nas escolas é que os professores não estão sendo formados em termos especificamente para inclusão em academias, mas principalmente em serviço, ao longo de sua experiência.

Em 2003, visando apoiar estas iniciativas de formação em serviço, dentro do próprio cotidiano escolar, o Ministério da Educação lançou o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. As Secretarias de Educação apresentam planos de trabalho para o MEC, e criam-se Polos de apoio para atender a demanda de municípios. O programa promove, dentre outros pontos, a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que sejam capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Segundo dados do programa, já são atendidos 162 municípios-polo com oferta de cursos. A proposta do programa é a de realização de cursos de 40 horas com eixos temáticos que tratam da inclusão e criar uma rede de convênios e parcerias entre os municípios participantes.

Nestes onze anos de duração do programa, já foram lançados várias publicações, incluindo um caderno de experiências educacionais inclusivas de sucesso em vários municípios do País. Interessante ressaltar que o Estado de Rondônia está representado nesta publicação, destacando o caminho percorrido pela Educação Inclusiva no município de Ji-Paraná (BRASIL, 2006, p.147).

Contudo, o fomento à reflexão e à formação para inclusão presente nas políticas governamentais trouxeram avanços para a inclusão? A análise de Caiado & Laplane (2009) revela que há tensões e conflitos relacionados às possibilidades de efetivação das ações de formação e multiplicação. Algumas questões como o *locus* do atendimento, o financiamento deste, as relações entre o público e o privado, as responsabilidades dos envolvidos e até mesmo uma discussão conceitual sobre o tema representam a tensão criada por uma política que busca responder às desigualdades sociais e escolares brasileiras.

Em 2011, o MEC lança o Decreto 7.612, o Plano Viver sem Limites que tem a proposta de tornar possível o acesso à educação, inclusão social, atenção à saúde e acessibilidade das pessoas com deficiência, por meio de articulação política e governamental. O referido traça metas para serem atingidas até 2014, no acesso à educação com implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, em atualização destas salas, dinheiro direto na escola para a acessibilidade arquitetônica dos espaços escolares, veículos escolares acessíveis, bolsa-formação destinadas a pessoas com deficiência, Universidades federais com projetos para

acessibilidade, contratação de professores, tradutores e intérpretes de Libras, criação do Curso de Letras/Libras e Pedagogia na perspectiva Bilíngue, ampliação do quantitativo de pessoas de 0 a 18 anos alcançadas pelo Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC)¹⁴ matriculadas na escola.

Ao destacar o Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade, e outros programas de fomento à inclusão de iniciativa do Estado, como o Plano “Viver sem Limites”, pretendemos destacar que as ações de intensificação e ampliação do acesso, permanência e qualidade da pessoa com deficiência na escola tem sido amplo, porém há que se avaliar a confrontação real destas políticas com as práticas sociais de minimização da exclusão não apenas escolar, mas social de séculos.

Este enfrentamento de injustiças sociais presentes nos sistemas de educação do país era representado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com uma reforma publicada no Decreto Nº 7.480, de 16 de Maio de 2011 o MEC passa a se chamar SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão). Cabe destacar ainda que este mesmo decreto extinguiu a Secretaria de Educação Especial e agregou à SECADI, que com esta nova estrutura passa também a trabalhar com os temas da inclusão. Com esta publicação é possível inferir que a Educação Especial perde um importante espaço político de uma secretaria própria, a Secretaria de Educação Especial (SEESP), para estar agregada a uma secretaria com várias outras funções, o que caracteriza um empobrecimento das políticas voltadas à pessoa com deficiência e seu atendimento de qualidade na escola.

Diante deste painel apresentado, como se formaram os docentes responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais das Escolas públicas do Estado de Rondônia? As políticas de inclusão têm se preocupado com a formação do professor? É possível vislumbrar a tendência formativa de professor reflexivo dentro do cotidiano das escolas pesquisadas?

2.2 Formação inicial e continuada para o professor de Atendimento Educacional Especializado

Em função das características peculiares que exigem o trabalho no atendimento educacional especializado, a preparação esperada para a atuação adequada deste profissional,

¹⁴ Para saber mais sobre o BPC acesse: <http://www.mds.gov.br/saladeimprensa/artigos/avancos-e-desafios-na-luta-das-pessoas-com-deficiencia-deusina-lobes-da-cruz>

também exige conhecimentos peculiares e específicos ao seu aluno, no contexto em que atua. Como se pode falar de uma SRM que tem função plural se o profissional responsável não o desenvolve para este conhecimento pedagógico? A formação inicial do professor especialista é fundamental, como destaca Baptista (2011) ao afirmar que o conhecimento geral acerca da educação e da Educação Especial deveria ser aquele primordial na formação do educador das pessoas com deficiência.

Desta forma, é possível destacar que o profissional com conhecimento geral acerca da educação pode-se encontrar no profissional formado em quaisquer licenciaturas. Ao professor responsável pelo atendimento ao deficiente na sala de recursos, há a necessidade de uma formação inicial sólida e consistente, que o possibilite reconhecer suas necessidades e atuar nas suas possibilidades, desviando o foco da deficiência.

Todavia, o que observamos no Sistema Educacional Brasileiro é um precário aparelho de formação inicial para a docência, como afirma Gatti (2010):

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (p. 1375).

A autora demonstra a necessidade de se pensar nas estruturas formativas do professor, para que este possa atuar na diversidade. Sobrecarregar o currículo das formações iniciais de variadas ciências, não responde as dificuldades encontradas na prática do docente.

Saviani (2011) destaca ainda que apesar de no Brasil o problema se revestir de particular gravidade, a questão da formação docente precária afeta atualmente a todos os países, em menor ou maior grau.

Ao se refazer os processos históricos de formação inicial para a docência, observa-se que, em determinadas épocas, esta já foi compreendida como transmissão de conhecimento, como fazer técnico, como mudança social, como uma atividade pedagógica de problematização e significação, como Educação Científica, e ainda como pesquisa, reflexão e produção de conhecimento.

Tardif (2002) indica que ao professor do AEE faz-se necessário um saber cultural, científico, pedagógico e didático, saberes estes que precisam estar presentes em sua formação inicial, pois darão subsídios ao complexo papel que este professor desempenhará no seu trabalho diário, porém como ainda se observa um precário sistema de formação inicial no

Brasil, temos mais um desafio imposto à Educação Especial, o da formação do docente especialista para inclusão.

Como números da pesquisa, observou-se que 100% (cem por cento) dos professores atuantes nas salas de recursos das escolas estaduais de Porto Velho em pleno funcionamento possui licenciatura e tem experiência com docência, destacando ainda que destes, 28 são pedagogos. Contudo, a trajetória destes, suas formações continuadas e outras experiências profissionais, sem dúvida alguma, imprimem significativo papel no trabalho que desenvolvem, tendo em vista que todos colocam a formação inicial como secundária no papel de possibilitadora de uma prática inclusiva.

Outra exigência da Política é que além do exercício da docência, os professores do AEE também tenham conhecimentos específicos da área:

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2008, p.11).

Portanto, além de um professor, o AEE, requer um especialista, de acordo com o que prevê a Política. Um especialista em Educação Especial.

Como este especialista tem sido formado? Glat (2011, p.32) destaca que um dos maiores entraves à inclusão, ainda está na precariedade da formação inicial e continuada dos professores. A ação do professor especialista precisa ser baseada em conhecimentos específicos sobre como ensinar os alunos e quais as intervenções adequadas. A autora apontam a pesquisa-ação como estratégia formativa a ser desenvolvida com os docentes da educação especial.

A formação inicial e continuada do professor da educação especial é fonte de estudos de vários outros pesquisadores, como, por exemplo, a iniciativa de várias Universidades no País, que formam o Observatório Nacional de Educação Especial – ONEESP¹⁵. Dentre os seus objetivos está a avaliação em âmbito nacional do programa de implantação de “Salas de Recursos Multifuncionais” pelo MEC. O Estado de Rondônia participa das pesquisas desde o ano de 2011 por meio da Universidade Federal de Rondônia¹⁶. Estando a presente pesquisa

¹⁵ O ONEESP tem a coordenação geral da Professora Dra. Enicéia Mendes, da Universidade Federal de São Carlos.

¹⁶ A Universidade Federal de Rondônia participa do ONEESP sob a coordenação da Professora Anamaria Silveira – UNIR, Campus Ji-Paraná.

vinculada ao tema, e sua pesquisadora e orientadora fazendo parte do Grupo de Pesquisas ligado ao Observatório, assim, as discussões e relatórios enviados ao Observatório somam importante fonte de dados para entender o problema aqui levantado. De acordo com o relatório de 2012 do Observatório, o impacto gerado pelos projetos desenvolvidos pelo programa foi a formação de pesquisadores na área, formação de professores das salas de recursos que tem participado dos encontros focais do grupo de estudo vinculado ao observatório, além de várias produções bibliográficas e outras produções técnicas¹⁷.

No mesmo campo temático da presente pesquisa - a formação de professores para inclusão, houve, no ano de 2013, uma importante pesquisa para somar aos dados do Observatório. São os resultados obtidos por dissertação apresentada ao mestrado, do Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade Federal de Rondônia¹⁸. A observação da pesquisadora aconteceu na rede municipal de ensino básico, e teve por objetivo: “Avaliar se os conhecimentos construídos nos espaços de formação para o AEE, proporcionados pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho (RO), suprem as necessidades do trabalho docente efetivado nas SRM” (BATISTA, 2013). Os números apresentados no município pela pesquisa demonstram que a função de especialista na rede municipal de ensino em Porto Velho também tem sido questionada:

Assim, a prática educativa, ou seja, o trabalho docente tem requerido mobilização de saberes e habilidades de maneira eficiente, conforme tem requerido a natureza do trabalho em AEE, que os professores tem pontuado não dominarem, em certas ocasiões. Há professores que dominam educação de surdos, mas tem dificuldade com a educação de estudantes com deficiência intelectual e autismo. Há professores que não dominam LIBRAS, Sistema Braille, soroban e as Tecnologias Assistivas disponibilizadas nas SRM. Há sempre um que domina uma área, mas não domina a outra área. (BATISTA, 2013, p. 144)

Em que pese a importância da formação docente para sua prática pedagógica, não podemos desconsiderar a trajetória e experiência de vida individual, conforme destaca Tardif (2002), os saberes do professor advém não apenas da Universidade, mas também de outras “hierarquias” de sua vida, inclusive pelo exercício da sua profissão.

Em suas pesquisas Tardif (2002) relaciona os conhecimentos adquiridos na Universidade aos conhecimentos adquiridos na prática diária escolar do professor. Sem, no entanto, desconsiderar que os saberes adquiridos na universidade e na prática estão diretamente relacionados à identidade do docente, à sua experiência de vida e trajetória

¹⁷ O relatório completo do Observatório pode ser conferido no endereço: <http://www.oneesp.ufscar.br/relatorio-2>

¹⁸ A referida pesquisa é de autoria de Geisa Cristina Batista do PPGE-UNIR.

profissional. Desta afirmação o referido autor classifica os saberes necessários à prática docente em quatro tipos, a saber:

- a) Saberes de Formação Profissional, transmitidos ao professor no seu processo de formação, resultante das ciências;
- b) Saberes Disciplinares: o acesso a esses conhecimentos, segundo o autor precisa ser oferecido pelas instituições escolares, pois se trata de saberes acumulados pela sociedade ao longo do tempo em diferentes áreas de conhecimento como linguagem, história, ciências exatas;
- c) Saberes Curriculares: os programas escolares e as formas de gerenciamento da educação, que o docente tem contato a partir do momento que se vincula a um programa educativo;
- d) Saberes experienciais: estes por sua vez são resultantes da prática diária, das vivências escolares.

Ainda de acordo com Tardif (2002), estes saberes têm fontes sociais de aquisição que seriam a família, o ambiente de vida, a escola, os momentos formativos profissionais como estágios e formações continuadas; as ferramentas de trabalho utilizadas pelos docentes, como livros, programas e exercícios e a própria prática também é encarada pelo autor com fonte de aquisição de saberes necessários à prática.

A necessidade de fortalecimento das formações iniciais e continuada dos professores do AEE também é apontada na pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, no Mestrado Acadêmico em Educação, do Núcleo de Ciências Humanas por Reis (2013). Este evidencia a formação do professor que tem em sua sala de aula alunos surdos, destacando a percepção de professores e dos próprios surdos quanto ao preparo destes professores e a qualidade do ensino oferecido.

O critério utilizado pela Secretaria de Educação de Rondônia para lotar o professor do AEE determina que o docente tenha os saberes de formação profissional e os saberes curriculares. Esta determinação é orientada por documento interno, Ofício Circular, nº001/2013-GAB/SEDUC. Este documento apresenta os pré-requisitos para lotação dos professores das salas de recursos multifuncionais para atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, orienta quanto às atribuições deste professor e a distribuição de sua carga horária. De acordo com este documento, o professor precisa: “ter curso de graduação, pós-graduação e ou formação continuada que o habilite para atuar em áreas da educação especial para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos

alunos comprovados no ato da lotação” (GAB/SEDUC 2013, p.2), seguindo, portanto, o apontado na PNEEPEI (2008) quanto ao professor especialista na SRM.

Contudo, o levantamento realizado nas planilhas de acompanhamento do NAEDI demonstrou que das 25 (vinte e cinco) escolas em funcionamento na rede, 14 (catorze) apenas atendem aos requisitos exigidos pela Política e reafirmados nos documentos internos da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia. O que, segundo a coordenação do NAEDI, acontece devido à falta de profissionais especialistas na área de educação especial para atuar nas SRM estaduais.

As formações continuadas são oferecidas pela CRE de Porto Velho, a todos os professores das SRM no sistema de grupos de encontros que estudam as legislações e documentos vigentes para o trabalho diário. Estudo de técnicas e métodos voltados para o dia a dia da sala de recursos. Estes encontros são realizados mensalmente, principalmente na sede do NAEDI, porém, alguns também já ocorreram dentro das escolas. Segundo relato das coordenadoras do núcleo, desde a descentralização da gerência da SEDUC para as CRE, o relacionamento com as escolas foi estreitado, e muitas conquistas foram possíveis ao grupo. Esta iniciativa de grupos de encontros apresenta a característica apresentada e defendida por essa pesquisadora, a de uma formação voltada para a reflexão, que procura dentro do seu ambiente de trabalho as reflexões necessárias à sua formação, da continuidade desta formação.

Nos encontros acompanhados durante o período da pesquisa, importantes momentos de trocas de métodos, técnicas e soluções para problemas diários foram vivenciadas. Percebem-se ainda alguns momentos de decisões coletivas de padronizações do trabalho realizado, de forma a parametrizar o trabalho realizado em toda a rede.

Nas entrevistas individuais também não foram poucas as professoras que afirmam terem crescido muito profissionalmente com as formações realizadas mensalmente pelo núcleo de apoio à inclusão.

Esta, porém, não é a única iniciativa do Estado em capacitar o docente para a inclusão. Cursos com cargas horárias maiores, oficinas em áreas específicas das deficiências são realizados em parceria com o FNDE. Nestes momentos o crescimento e a formação docente são extremamente valorizados. Porém existe a questão das vagas disponibilizadas a estas formações. Por serem formações demandadas pela SEDUC, as vagas são distribuídas em todo o Estado, e muitas vezes aqueles profissionais que estão atendendo diretamente o aluno com um tipo de deficiência a ser desenvolvido nas formações, não podem realizar as formações

por falta de vaga, ou por indisponibilidade de tempo ou espaço, quando a formação ou curso é realizado em outros municípios.

Em entrevista individual nas escolas, registrou-se a opinião de uma professora que atendia a um aluno autista e relatava a importância de receber maiores instruções para atuar com as as necessidades destes alunos. Ela sabia que tinha ter sido realizado uma importante formação no interior sobre tal deficiência, porém, segundo a professora, as vagas para estes momentos já vem pré-determinadas pela Secretaria, inviabilizando a participação de todos, ou daqueles que realmente estejam necessitando no momento. (Depoimento de uma professora da Sala de Recursos).

Priorizada a formação inicial para o exercício da docência, a Secretaria de Estado da Educação tem pensado em momentos de formação continuada para o quadro de professores lotados no serviço de atendimento educacional. Porém, o que estes docentes trazem como bagagem desta formação inicial para a atuação com o aluno com deficiência? E os saberes experienciais categorizados por Tardif (2002) não seriam necessários à prática docente no AEE? Este questionamento é fundamental para entender os dados obtidos durante as entrevistas.

3. CURRÍCULO EM ATENÇÃO À DIVERSIDADE

A reforma educacional brasileira a partir dos anos de 1990 vem modificando a forma como a escola se organiza por meio do currículo que passa a ser escolha política e social dos sistemas de ensino e da própria escola. Neste âmbito, as discussões sobre a formação de professores e a inclusão são objeto de intenso debate, o que evidencia suas contradições dentro de um sistema capitalista dividido em classes, em que certos interesses, saberes, conhecimentos, valores e normas são os transmitidos ideologicamente pelas classes dominantes.

Parece um discurso antigo, mas nada mais presente quando são analisados os currículos oficiais que tentam dar suporte a modelos inclusivistas uma vez que, na prática, os currículos vivenciados e os ocultos, quando vistos de perto, demonstram o quanto estão sendo excludentes a partir da organização da escola, seus espaços e da seleção e tratamento metodológico de conteúdos quando se trata da inclusão.

Sabe-se que a educação trata de transmissão de conhecimentos de geração a geração, e a educação escolar ao sistematizar tais conhecimentos e saberes, colocando ênfase na cientificidade, acaba por selecionar aqueles provenientes da cultura padrão, que não tem origem nas classes populares. Dito isso, queremos enfatizar a educação como ato político (FREIRE, 2003), que tem o papel fundamental de desalienação e conscientização do sujeito, protagonista da sua própria história e capaz de transformá-la, por ser capaz de construí-la.

Assim, o currículo expressa, muitas vezes de forma desigual, aquilo que, teoricamente, deveria ser “para todos”. A escola brasileira e seu modelo de gestão “democrática” tem papel social fundamental na formação de crianças, jovens e adultos, mas não é possível entender suas contradições fora do conjunto da político-econômico que constitui o bojo das reformas educacionais e de uma visão crítica.

No caso da reforma dos anos 1990, percebe-se que nada foi mudado a ponto de provocar transformações mais profundas na organização escolar e na formação docente, bases para uma educação de qualidade, tão almejada e necessária neste século.

Do que se trata quando está o foco são escolas inclusivas? A partir da reforma, passa a seguir o discurso de escola democrática para uma sociedade democrática, com gestão administrativa, financeira e jurídica parcialmente autônoma, cujos gestores, incluindo professores, são os sujeitos que protagonizam o fracasso ou o sucesso. A inclusão passa a ser tarefa obrigatória, prevista em leis, projetos, programas governamental, com direito a

campanhas de conscientização pública cuja finalidade é apagar um passado de exclusão. O “respeito à diferença” passa a fazer parte dos discursos oficiais subsumidos pela escola e pela sociedade em geral, porém, discursos e leis não a tornam mais eficaz, se as questões da organização curricular e da formação docente não forem resolvidas.

Para garantia das condições individuais de todos, é impossível pensar em um currículo que se vista de “tamanho único” (FORMOSINHO & MACHADO, 2008), é necessário pensar em um currículo flexível, com formas diferenciadas de atuação docente. Portanto, é necessário pensar na formação dos professores. O professor é a peça central nas escolas, sua prática e postura de aceite à inclusão são essenciais no sucesso ou fracasso do aluno incluso. Que diálogo se observa nos currículos de formação de professores e os processos de inclusão e exclusão?

A definição de currículo por Silva (2006, p.15) é o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, onde se seleciona aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. Sacristán (1998, p. 129) trata o currículo escolar como uma apresentação, representação de um percurso para os alunos, onde o currículo é o recheio com conteúdos, um guia de seu progresso escolar.

Importante para entender o fenômeno aqui levantado que se reflita sobre os currículos das licenciaturas dos professores especialistas em Educação Especial. Como as Universidades estão trabalhando os currículos de formação nos cursos de licenciatura? Qual a consciência inclusiva da Universidade que desempenha significativo papel na formação do professor do AEE? Qual o espaço da diversidade dentro do currículo de formação inicial do professor?

Tendo em vista que nas escolas visitadas o número de alunos atendidos pelo AEE são, em sua maioria, do primeiro segmento do Ensino Fundamental, fez-se necessário a análise das diretrizes para os cursos de graduação em Pedagogia, uma vez tendo, em nossa pesquisa, constatado que a maioria dos professores neste segmento e que estão lecionando nas SRM são pedagogos.

As diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura em Pedagogia são definidas pelo Conselho Nacional de Educação, através da Resolução CNE/CP nº 1 de 15/05/2006. Este documento compreende como docência toda ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos. De acordo com esta resolução, o estudante egresso de Pedagogia deverá estar apto a reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas.

Diante desta afirmação legal, questiona-se: Como a diversidade a qual o licenciado em Pedagogia deve estar apto está expressa nos currículos da Universidade?

Que currículo é este? Que teorias de currículo expressam as vias possíveis para inclusão em atenção à diversidade?

3.1 Currículo: contraposição de teorias

Para responder a estas e a outras questões, destacamos aqui algumas teorias que buscam compreender o currículo. Segundo Silva (2000), a teoria seria uma representação, uma imagem da realidade que entra em cena para descrever, descobrir e explicar o currículo que já existe.

Retomando um pouco da história sobre o currículo e suas teorias, encontraremos os primeiros estudos no início do século XX, durante o período da revolução industrial nos Estados Unidos. Segundo Silva (2011), Franklin Bobbit, no livro *The Curriculum* (1918), trata o currículo como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. Este processo aconteceu num momento de movimentos migratórios, processos de industrialização que massificam os processos escolares, exigindo de todos os envolvidos uma ação de construir o desenvolvimento e testagem dos currículos até então utilizados.

Para atender à sociedade em expansão econômica, com forte característica consumista do período industrial, surgem estudos ligados à organização do trabalho, como o fordismo e o taylorismo. Desenvolvido por F. W. Taylor, o taylorismo buscou fundamentos nas ciências humanas para organizar racionalmente os modos de trabalho, viabilizados numa sequência de planejamento, treinamento, controle e execução. O fordismo, desenvolvido por Henry Ford, aplicou a proposta de Taylor nas linhas de montagem, revolucionando as indústrias de automóvel, numa proposta de produção em série, em que os operários se especializavam no tipo de trabalho que precisava desempenhar. De acordo com Silva (2011), o sistema educacional e as concepções de currículos apresentadas por Bobbit se baseavam nesta organização científica do trabalho desenvolvido por Taylor e Ford:

Tal como uma indústria, Bobbit queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber como precisão se eles foram realmente alcançados (SILVA, 2011, p. 23).

Sendo assim, as teorias tradicionais de currículo enfatizavam o ensino, a aprendizagem, a avaliação, a metodologia, a didática, a organização, o planejamento, a eficiência e os objetivos. Para se construir um currículo nesta perspectiva, seria necessário levantar as habilidades pretendidas, pensar currículos que desenvolvessem tais habilidades, planejar e elaborar instrumentos para medir se estas habilidades foram desenvolvidas. A teoria desenvolvida por Bobbit foi consolidada por Ralph Tyler (1949) e o Brasil seguiu essa tendência curricular especialmente nas décadas de 1970 e 1980. De acordo com Silva (2011), Tyler centra-se em questões de organização e desenvolvimento e divide a educação em ensino e instrução, currículo e avaliação.

Este modelo de currículo e organização escolar só começa a ser contestado a partir dos anos 1970, com o surgimento das teorias críticas do currículo. Não apenas na área do currículo, mas no pensamento e estrutura tradicional da educação aparecem importantes obras e autores que efetuam críticas modelo. No Brasil, podemos destacar as obras de Paulo Freire, que inspiram não apenas uma renovação conceitual, mas nas práticas escolares, Louis Althusser, através de sua publicação de “A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado” (1983), Michael Apple, em seu livro “Ideologia e Currículo” (1982).

Nas teorias críticas sobre o currículo, deixa-se em segundo plano a técnica, o como fazer proposto pelo currículo e ações escolares, através de objetivos bem definidos e traçados por questionamentos como: *por que, para que, para quem*, fazendo conexões entre saber, identidade e poder. Considera as implicações das relações de poder, da reprodução cultural e social, responsabilizando os conteúdos e formas de ensinar pelas desigualdades e injustiças sociais, pois aponta as até então praticadas teorias tradicionais como responsáveis pela alienação do operário, através do mecanismo de reprodução, aceitação, ajuste e adaptação.

Nas propostas e escritos de Paulo Freire, por exemplo, encontra-se uma busca constante por questionamentos, transformações radicais, e compreensão da sociedade em que se está inserido para poder modificá-la:

[...] a formação do homem, para qualquer quefazer, uma vez que nenhum deles se pode dar no tempo e no espaço, está a exigir a compreensão: a) da cultura como supraestrutura e, não obstante, capaz de manter na infraestrutura revolucionariamente transformando-se, “sobrevivências” do passado, e b) do quefazer mesmo, como instrumento de transformação da cultura (FREIRE, 1987, p.91).

As teorias curriculares são amplamente modificadas neste período com forte influência econômica dos estudos de Marx e Althusser. As análises passam a ser observadas em componentes econômicos, como a força de trabalho, os meios de produção e os aparelhos ideológicos. Althusser, fazendo uma análise da teoria marxista, problematiza a economia e a

dinâmica da produção: se estas estão no centro da sociedade, representam todo o seu dinamismo; qual o papel da escola e do currículo nesse processo? Como a escola poderia contribuir para que a sociedade tenha condições de superar esta reprodução e lógica capitalista de dominação?

As críticas demonstram que a escola, ao reproduzir as relações sociais do local de trabalho, acaba por estabelecer um currículo oculto de manutenção das classes dominantes. Por isso, as teorias e pedagogias críticas apresentam a problematização do ser, de sua condição, das relações sociais de produção, da resistência, do currículo oculto das escolas, da reprodução cultural e social, do capitalismo e faz questionamento do como modificar, norteando o porquê deste conhecimento estar presente no currículo, e qual a função deste.

As teorias pós-críticas surgem como uma contraposição às teorias críticas que explicam as desigualdades, especificamente diante da estrutura econômica da sociedade capitalista. As teorias pós-críticas as explicam colocando a cultura como elemento central na análise, com temas emergentes que as minorias sociais trazem ao debate, como as relações étnico-raciais, as relações de gênero, entre outras que vão se descortinando a partir dos movimentos sociais contra toda forma de preconceito e opressão. No âmbito escolar e educacional, as pesquisas dentro desta perspectiva apontam para as representações sociais que os sujeitos têm diante de seu próprio discurso, que é carregado de significações, bem como descobrir e descrever o que tem se praticado nas escolas, analisando o que tem sido ensinado, e por que este conhecimento (selecionado) é tão ou mais necessário que outros. Ressignificando as relações de poder levantadas pelas teorias críticas, as teorias pós-críticas destacam a diversidade do mundo contemporâneo sem homogeneizar o mundo. Dentre as teorias pós-críticas, importa ressaltar neste estudo as contribuições do multiculturalismo e dos estudos culturais para compreensão do problema proposto.

A principal contribuição dos Estudos Culturais¹⁹ para a presente análise é a concepção de que todos os conhecimentos têm significado social e cultural, que convergem em produzir subjetividades e identidades. Segundo os Estudos Culturais, o conhecimento é algo que já existe, o papel do currículo é desvendá-lo e apresentá-lo, sem que haja a separação tradicional do que é importante ou não, segundo uma lógica ou ideologia colocada pela teorização crítica; sem, no entanto, ser neutro, os currículos baseados nesta teoria estariam sempre no suporte às classes dominadas:

¹⁹ De acordo com Silva (2011) o campo de Estudos Culturais tem sua origem em 1964, com a fundação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, na Inglaterra. O questionamento principal do Centro buscava compreender a cultura dominante na crítica literária britânica.

Na crítica que fazem das relações de poder numa situação cultural ou social determinada, os Estudos Culturais tomam claramente o partido dos grupos em desvantagem nessas relações. Os Estudos Culturais pretendem que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social (SILVA, 2001, p.134).

O multiculturalismo vem a ser um movimento legítimo de reivindicação de grupos culturais dominados, que, se, por um lado, reconhece as diversidades culturais, por outro, convive igualmente com os fenômenos de homogeneização cultural, diretamente ligados às relações de poder.

O ponto principal dos estudos multiculturais aponta para um critério de humanidade, onde uma cultura não possa ser considerada superior à outra, exigindo, portanto, respeito, tolerância e convivência pacífica entre as culturas conviventes, e as implicações curriculares dessa visão, é que a escola, as Universidades e a educação como um todo deveriam inserir em suas práticas, no seu currículo, expressões das mais diversas culturas. Expressões de gênero, de etnia, raça, opção sexual devem se aproximar do currículo num processo de reconstrução dessas desigualdades.

Silva (2011) destaca que enquanto as teorias críticas apontavam o currículo como um meio de reprodução da estrutura capitalista, das classes dominantes, das culturas dominantes, as teorias pós-críticas desconfiam de todo discurso de emancipação, libertação, apontando o mesmo como questão de identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber e poder, representações, cultura e multiculturalismo.

Esta contraposição de teorias aqui apresentadas leva-nos à reflexão dos currículos praticados nas Universidades, responsáveis pela formação do professor do atendimento educacional especializado. Se o currículo nesta perspectiva não deve se omitir em relação à identidade, à alteridade e à diferença e suas representações, como este currículo tem apresentado a diversidade necessária à inclusão?

3.2 Diversidade e currículo: discutindo a inclusão necessária

Para discutir a inclusão necessária fundamentada na democratização da escola e consequentemente nas práticas educacionais, Santos e Santiago (2011) consideram três dimensões de análise e intervenção: a da criação de culturas, do desenvolvimento de políticas e da orquestração de práticas de inclusão. Segundo as autoras, para estudar os processos de

inclusão e de aceitação da diversidade no currículo, há que se considerar uma questão central que envolve as três dimensões supracitadas, a questão da identidade.

A diversidade está diretamente relacionada à questão da identidade presente nas escolas e em seus currículos. As contribuições das teorias críticas e pós-críticas do currículo nos leva a olhá-lo com mais criticidade, apontando-o como um lugar onde nossa identidade se forma. A criação de culturas presente nos processos pedagógicos diários da escola demonstra que a identidade está diretamente ligada aos processos de inclusão e exclusão. A hierarquização presente nas classificações da sociedade em torno de oposições binárias como “bonito e feio”, “bom e mau”, “capaz e incapaz” iniciam e caracterizam os processos de inclusão e exclusão dentro do currículo escolar.

Para conceituar o tema, reporta-se a Gomes (2007) a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças, estas ultrapassam as características biológicas, e são construídas pelos sujeitos sociais ao longo do seu processo histórico e cultural.

Desta forma, portanto, as classificações utilizadas em torno das oposições binárias, presente em nossa sociedade, reduzem as possibilidades de um currículo que atenda à diversidade necessária para inclusão.

Gatti (2010), em sua pesquisa sobre a formação de professores no Brasil, analisou diversos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas espalhadas pelo país, e demonstra, através da análise dos projetos de curso das Universidades pesquisadas, certa equivalência entre as disciplinas que cumprem a função de embasar teoricamente o aluno e as que tratam de questões ligadas à profissionalização mais específica do professor, e destaca o pouco aprofundamento nas questões que envolvam a inclusão:

Disciplinas relativas à “Educação Infantil” representam apenas 5,3% do conjunto, e as relativas à “Educação Especial”, 3,8%. Nas ementas encontra-se o mesmo cenário ora descrito. Os cursos estão incorporando tais questões em um conjunto de disciplinas que acentuam abordagens mais genéricas ou descritivas das questões educativas, com poucas referências às práticas possíveis e suas lógicas. Alguns poucos cursos fazem o aprofundamento em relação a uma ou outra dessas áreas disciplinares (GATTI, 2010, p. 1370).

Ora, se a Universidade não for o primeiro espaço de discussão para as possibilidades de um currículo voltado à diversidade, qual seria então este espaço? A pessoa com deficiência, como estudado até aqui, foi vista ao longo dos anos sob valores negativos de incapacidade e ineficiência. Os estudos voltados à diversidade trazem à tona a inclusão como possibilidade de superação e aceitação da diferença que representa o aluno com deficiência.

Os conceitos binários, a hierarquização de conteúdos e outros valores presentes em nossos currículos escolares, precisam de um espaço claro e amplo para discussão dentro das Universidades, possibilitando ao licenciado, um dos eixos apontados para a democratização da escola, o de criação de uma cultura inclusiva, uma visão de currículo de sua própria formação docente em atenção à diversidade, um espelho do que encontrará no currículo das escolas onde irá, possivelmente, atuar. As políticas do MEC para a inclusão trazem também orientações para adequações curriculares:

A reflexão sobre o currículo está instalada nos diversos âmbitos educacionais inclusive nas escolas. Durante as últimas décadas, o currículo tem sido central nos debates da academia, da teoria pedagógica, da formação docente e pedagógica, principalmente neste período de ampliação da duração do ensino fundamental de 9 anos. Seria possível um diálogo que inclui a **diversidade** entre a teoria acumulada e as propostas e práticas de reorientação curricular? Educar na diversidade pressupõe a adoção de um modelo de currículo na escola que facilite **adaptações e flexibilizações** para o aprender e ensinar de todos os alunos e alunas em sua diversidade (BRASIL, 2007, *grifo nosso*).

Adequar e flexibilizar o currículo, portanto, se torna condição para uma educação inclusiva com um ensino de qualidade, segundo eixo da democratização da escola, o de desenvolvimento de políticas. A flexibilização dos currículos escolares e de formação docente está sendo pensada no documento supracitado, porém ainda de forma tímida. Pacheco (2012) propõe uma escola diferenciada, um currículo que não seja baseado em séries, ciclos ou professores por disciplinas. O modelo proposto foi implantado na Escola da Ponte, a qual coordena. A referida escola não compõe a rede pública de Portugal, porém a Escola já desenvolve o modelo há 28 anos. Os princípios propostos pelo educador são a liberdade, a responsabilidade e a solidariedade. O agrupamento dos alunos é feito baseado em interesses e não há salas de aulas, apenas espaços com diferentes temas, onde os alunos podem se agrupar por interesses. O modelo também não exige formação específica do docente, pois não há um currículo pré-definido, apenas o desejo de busca constante pelo conhecimento. O educador afirma que para o sucesso da proposta, muitas vezes são necessários alguns retrocessos em busca de respostas, de análises para prosseguir no caminho.

O modelo de escola proposto contempla uma criação de cultura inclusiva, porém para que seja pensado como possível de ser implantado, precisa ser aliado ao desenvolvimento de políticas que incentivem estas possibilidades do modelo, que aliada às condições de prática, respondem a diversidade do currículo proposta pelas teorias pós-críticas do currículo, que apontam o mesmo como um lugar onde nossa identidade é formada.

Desta forma, a orquestração da prática docente inclusiva exige dar condições para que os docentes possam estabelecer estratégias e critérios de atuação para sua ação educativa voltada ao estudante, com sua cultura própria, com suas representações e significações. O aluno é o centro da ação educativa, e sua aprendizagem se faz a partir do reconhecimento de que este aluno não é uma “tábula rasa” que vem para a escola desprovido de conhecimento e de saberes.

Desta forma, através da experimentação, criação, descoberta, formação de redes de conhecimento e saberes, além de relações sociais, todos terão acesso aos novos conhecimentos sistematizados pela escola. Isso só é possível se entendido que todo aluno é capaz de aprender, quando se abandona completamente a visão hierárquica de conhecimentos válidos e necessários e conceitos binários de “capaz e incapaz”. O sucesso da inclusão depende, pois, da compreensão de todos no sentido de explorar as capacidades individuais do aluno, no tempo de cada um, e, para tanto, o currículo escolar precisa acatar estes conceitos de diversidade e identidade ao mesmo tempo.

O referencial curricular do Estado de Rondônia (2012) propõe adequações e flexibilizações em vários níveis de atuação para os alunos com necessidades educativas especiais, tais como: flexibilizações no sistema de ensino, com a contratação de profissionais de apoio à inclusão, formação de professores, criação de redes de apoio, ações de alteração e adequação ao Projeto Político Pedagógico das escolas, nos conteúdos programáticos, nos objetivos, na sequência temporal dos conteúdos, na metodologia de ensino, na avaliação do processo ensino aprendizagem, bem como no planejamento docente.

4. METODOLOGIA DA PESQUISA, APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS.

4.1 Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

Os novos rumos de pesquisa em educação apontam para os fatores intraescolares que investigam a partir do processo, o que, de acordo com Andre (2001), examina situações “reais” do cotidiano da escola e da sala de aula, tratando da valorização do olhar de “dentro”. Ganham espaço os estudos qualitativos, estes exigem uma relação direta do pesquisador com o ambiente e o objeto que está sendo investigado.

As principais características da pesquisa qualitativa encontram-se em Lüdke e André (1986), a saber:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...] 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. [...] 3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. [...] 4. O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. [...] 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima (p. 11).

Foi utilizada a abordagem qualitativa de caráter descritivo na pesquisa a fim de observar o processo, como, por exemplo, o significado que os professores atribuem às suas formações, buscando evidências que explique o fenômeno da formação inicial e continuada para os professores especialistas numa escola inclusiva, sem, no entanto, desprezar a necessidade da obtenção de dados quantitativos que sirvam de base para critérios de melhor observação do fenômeno.

O caminho percorrido para a pesquisa foi o de levantamento inicial da realidade educacional inclusiva no município de Porto Velho, direcionando a pesquisadora as escolas que poderiam fornecer as respostas ao problema da pesquisa. Dessa forma, uma entrevista inicial realizada na coordenação do NAEDI (Apêndice I e II) toma um cunho quantitativo e de direcionamento às SRM com profissional com habilitação mínima exigida pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão. Estes números foram colocados como forma de conhecimento da realidade da educação especial numa perspectiva inclusiva no Estado de Rondônia, que serviram como direcionamento ao ponto principal: A formação do professor, centro desta investigação, que só foi obtida nas escolas visitadas com a

realização de entrevista semiestruturada com os professores (Apêndices III e IV), apontando suas formações, angústias, anseios, dificuldades e sucessos na prática inclusiva, estes dados foram trabalhados na apresentação dos dados com análise teórica.

Como auxílio no processo da análise dos dados, empregou-se um caráter descritivo com foco principal no processo da trajetória formativa dos sujeitos das pesquisas. Gil (1991) afirma que as pesquisas qualitativas envolvem na obtenção e análise dos dados um processo descritivo sobre pessoas, lugares e processos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos e situações encontradas a partir da compreensão do sujeito ou situação em estudo.

4.1.1 O problema

A inclusão de pessoas deficientes na escola regular tem favorecido diversas mudanças no sistema educacional brasileiro. Uma destas mudanças passa pela formação do professor. O problema da pesquisa está em desvendar o processo formativo do professor do AEE, habilitado a garantir uma educação de qualidade a todos os deficientes incluídos em escolas regulares, conhecendo que tipo de formação contribuiu para a prática inclusiva que desenvolvem dentro das escolas.

4.1.2 Participantes

De forma a obter os dados qualitativos que respondessem o problema de pesquisa, os sujeitos participantes da pesquisa foram:

- a) Coordenação do Núcleo de Apoio a Inclusão – NAEDI, da Secretaria Estadual de Educação de Rondônia em Porto Velho;
- b) Os professores das salas de recursos multifuncionais da rede estadual de ensino.

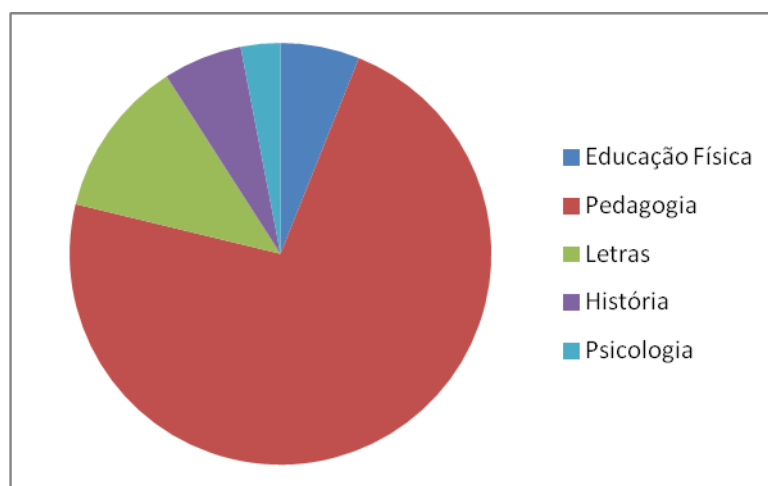
Os pontos levantados na entrevista inicial com a Coordenação do NAEDI foram os dados quantitativos da Educação Especial e formações existentes na rede pesquisada, voltadas aos professores que atuam no atendimento educacional especializado, ou seja, nas SRM.

A partir dos dados levantados na entrevista com a coordenação da Educação Especial na rede estadual de Porto Velho, foi possível identificar o número de escolas com Salas de

Recursos Multifuncionais implantadas pelo MEC e já em funcionamento. A partir da tabela 1 apresentada anteriormente, pode-se destacar que, ao todo, 26 escolas no município de Porto Velho estão em funcionamento. Porém, destas 26, 1 (uma) escola está localizada em outro município próximo a Porto Velho, gerenciada pela Coordenação Regional de Educação de Porto Velho – CRE/Porto Velho, 1 (uma) escola é Educação Especial exclusivamente, e outras 3 (três) são escolas apenas conveniadas ao Estado. Assim, optou-se nesta pesquisa por investigar 21 escolas.

Nestas 21 escolas com Sala de Recursos observa-se uma variedade de formações iniciais dos professores lotados nestas salas, conforme se verifica no gráfico:

Gráfico 1 - Formação Inicial dos Professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)



Fonte: Dados da pesquisa

Para possibilitar um padrão à pesquisa, foram estabelecidos alguns critérios para as entrevistas com as professoras destas Salas. Estes critérios fazem um recorte na pesquisa e apontaram os itens iniciais da pesquisa como:

- a) ser professora da Sala de Recursos da rede estadual de Porto Velho;
- b) atender ao requisito da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tendo formação inicial de licenciatura e especialização em educação especial, ou áreas específicas das deficiências;

A partir destes critérios, o recorte da pesquisa apontou 14 professores a serem entrevistados. Estes professores encontravam-se distribuídos nas escolas da rede estadual de Porto Velho, em Salas de Recursos Multifuncionais, na área central ou periférica do município. Porém destas 14 professoras, 11 efetivamente fizeram parte da pesquisa, haja vista em 3(três) escolas, os professores não foram encontrados para participarem da pesquisa, 2

(dois) por estarem em tratamento de saúde e, portanto, sob licença médica, e 1 professor por não ter sido encontrado durante as visitas realizadas para a entrevista em sua escola.

Desta forma, os sujeitos da pesquisa estão organizados de acordo com a Tabela 1:

Tabela 1 - Participantes da Pesquisa

Participante	Sexo	Faixa etária
Coordenadora NAED 1	Feminino	30 – 40 anos
Coordenadora NAED 2	Feminino	30 – 40 anos
Professor 1	Feminino	30 – 40 anos
Professor 2	Feminino	30 – 40 anos
Professor 3	Feminino	30 – 40 anos
Professor 4	Feminino	40 – 50 anos
Professor 5	Feminino	40 – 50 anos
Professor 6	Feminino	40 – 50 anos
Professor 7	Feminino	40 – 50 anos
Professor 8	Feminino	40 – 50 anos
Professor 9	Feminino	30 – 40 anos
Professor 10	Feminino	40 – 50 anos
Professor 11	Feminino	40 – 50 anos

Fonte: Dados da Pesquisa 2013

4.1.3 Local e período da pesquisa

Tendo por objetivo investigar a formação do docente responsável pela inclusão, sua trajetória formativa e se esta contribui para a inclusão no espaço da Sala de Recursos Multifuncionais no município de Porto Velho/RO. O local para o levantamento dos dados foram as Salas de Recurso Multifuncionais da Rede Estadual de Ensino Público na referida cidade, bem como o Núcleo de apoio a Educação Inclusiva (NAEDI), da Secretaria Estadual de Educação de Rondônia (SEDUC/RO).

A pesquisa foi realizada durante o ano letivo de 2013 (de fevereiro a dezembro) e início do ano letivo de 2014, fevereiro a abril (2014).

4.1.4 Instrumentos da Coleta

Para compreender e explorar o problema levantado, a pesquisa utilizou os seguintes instrumentos para a coleta de dados: o da observação direta dos cursos de formação em andamento, e entrevistas com os envolvidos (professores das Salas de Recursos e Coordenadora do Núcleo de Apoio a Educação Inclusiva).

Os conteúdos das entrevistas semiestruturadas junto aos professores das SRM versavam sobre:

- a) A formação inicial do professor;
- b) Os cursos de formação continuada;
- c) E a formação dentro da escola, numa perspectiva reflexiva;

Todas as entrevistas foram realizadas nas escolas onde as professoras atuavam nas salas de recurso. A entrevista semiestruturada tem como principal característica:

[...] questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes [...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade. (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

A observação direta do problema da pesquisa trata-se de um instrumento rico de contribuições por aproximar o pesquisador de seu objeto. Durante a primeira entrevista com a Coordenação do Núcleo de Apoio à Inclusão, obteve-se a informação de que cursos de formação continuada eram oferecidos às professoras das SRM e o convite para a observação, direcionada à pesquisadora. Estabelecido um roteiro de observação para os momentos formativos, realizou-se a observação estruturada direta do objeto da pesquisa e a sua problematização. Estes encontros foram realizados no período de Setembro/2013 a Dezembro/2013, conforme anexo I, que demonstra o cronograma de encontros realizados pelo NAEDI.

O roteiro para a observação estruturada incluiu o que observar e como registrar, que processos utilizar para garantir a exatidão dos dados coletados e a relação entre a pesquisadora e o objeto observado, conforme o quadro:

Quadro 1 - Roteiro para observação direta dos cursos de formação continuada oferecidos pelo Núcleo de Apoio à Inclusão – Secretaria Estadual de Educação

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO ESTRUTURADA	
O que observar?	<p>Participantes</p> <p>A situação comportamental dos participantes (envolvimento com as propostas)</p>

	O objetivo dos encontros A frequência dos participantes
Como registrar?	Anotações em papel durante o desenrolar das situações vivenciadas
Como garantir exatidão da observação?	Através da imparcialidade e definição dos pontos a serem observados em roteiro.
Relação entre observador e observado	A pesquisadora foi apresentada ao grupo desde o primeiro encontro e revelado o caráter observador da participação.

Fonte: Próprio autor

4.2 Apresentação dos dados e análise dos resultados da pesquisa

Apresentado o processo metodológico da pesquisa, esta subseção tem o objetivo de analisar os dados coletados à luz dos teóricos apresentados. Em uma primeira etapa foi levantado um panorama do professor da Sala de Recursos Multifuncionais da Rede Pública Estadual de Porto Velho e, na segunda etapa, a trajetória formativa deste profissional e se esta formação é capaz de proporcionar ao professor, identificar as necessidades específicas dos alunos de forma a construir um plano de atuação condizente com as suas necessidades. Procurou-se, portanto, observar as formações realizadas pelos profissionais investigando se estas formações foram capazes de desenvolver neles as competências para identificar estas necessidades educacionais especiais, para definir e implementar práticas pedagógicas alternativas.

A análise destes dados conta com a contribuição dos Estudos Culturais para destacar as representações dos coordenadores, gestores e professores na inclusão. De acordo com Neira (2006), o estudo das representações tem sido focalizado por diversas áreas do conhecimento e autores, e significa interpretar uma atividade ou experiência ou, ainda, um conteúdo mental. Cada sujeito se posiciona por meio dos significados que produz aos sistemas simbólicos e às suas práticas. O autor descreve ainda que a possibilidade de constatar modificações nas representações a partir de uma experiência pedagógica encontra fundamentação nas concepções de Jean Piaget, em sua teoria do desenvolvimento cognitivo.

Como destacado nas seções anteriores, para os Estudos Culturais, o conhecimento tem significado social e cultural e convergem para produzir subjetividades e identidades, apontando o caráter político da educação. Nesta abordagem as representações dos sujeitos são

construídas a partir de seus aprendizados, sendo fundamental descobrir como essas representações se constituem para possibilitar alterações e reescrever discursos e identidades sociais.

As representações dos sujeitos da pesquisa foram de fundamental importância no descortinamento do problema proposto. Como os gestores, coordenadores e professores compreendem a educação especial na perspectiva da inclusão que vivenciam nas escolas regulares. Assim, que discursos evidenciam esta representação?

A apresentação dos dados se dá à luz da abordagem teórica estudada, e aponta três temas para análise: a) A Educação Especial na perspectiva da inclusão; b) o perfil da formação do professor da Sala de Recursos Multifuncionais, e c) o espaço da SRM com seus desafios e possibilidades.

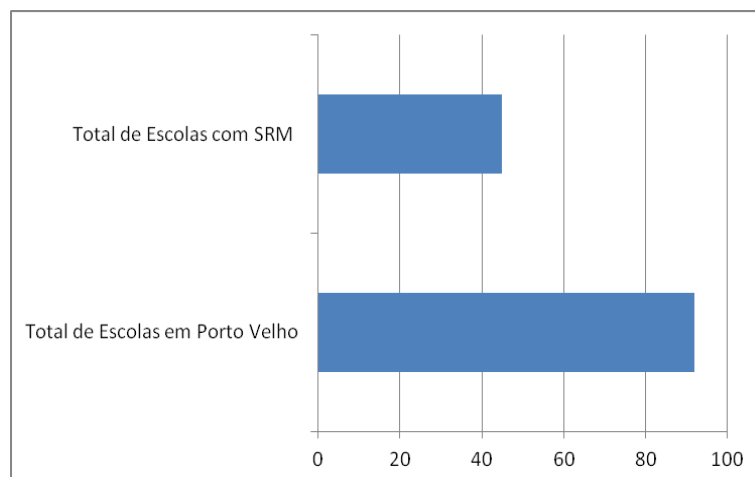
A presente subseção subdivide-se em três momentos, que apresentam os dados em forma de temas para análise. Inicialmente, apresenta as representações dos coordenadores e gestores sobre a Educação Especial na perspectiva da inclusão na rede estadual do município de Porto Velho. Num segundo momento, levantou-se o perfil de formação e as reflexões dos docentes. A SRM, as práticas pedagógicas, seus desafios e possibilidades são expostos finalizando as análises.

4.2.1 A Educação Especial na perspectiva da inclusão praticada: representações de coordenadores, gestores.

A entrevista com a Coordenação do Núcleo de Apoio a Educação Inclusiva (NAEDI)²⁰ trouxe à pesquisa um panorama da Educação Especial na perspectiva da Inclusão na rede estadual de Porto Velho, que conta com 88 escolas estaduais ao todo e destas, 45 (quarenta e cinco) já foram beneficiadas com o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Contudo, algumas destas escolas já contempladas com os materiais que compõem a SRM, em Porto Velho, ainda não estão em total funcionamento, por diversos fatores, ou por não possuir espaço físico para instalação de tal serviço, ou por não disponibilizar de professor para atendimento, algumas ainda estão finalizando a instalação dos materiais e implantação do serviço, como se pode observar no gráfico abaixo:

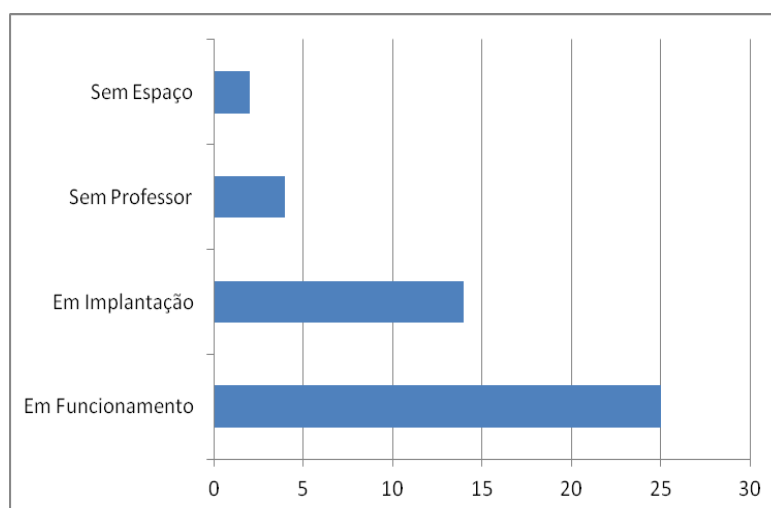
²⁰ Dados coletados pela pesquisa em Agosto de 2013, quando o censo ainda estava sendo finalizado.

Gráfico 2 - Comparativo de escolas estaduais e escolas contempladas com a SRM



Fonte: Núcleo de Apoio a Educação Inclusiva (NAEDI) – Secretaria Estadual de Educação de Rondônia, 2013

Gráfico 3 - Situação das SRM implantadas pelo MEC nas escolas estaduais de Porto Velho



Fonte: Núcleo de Apoio a Educação Inclusiva (NAEDI) – Secretaria Estadual de Educação de Rondônia, 2013

Considera-se apenas as escolas onde as SRM já estavam implantadas e em funcionamento. Dados estes apresentados pelo NAEDI, que desde a descentralização da organização administrativa da educação em CRE (Coordenação Regional da Educação) também conta com uma coordenação local, permitindo ao Núcleo de Apoio a Educação Inclusiva maior atenção às escolas do município.

As coordenadoras responsáveis pelo NAEDI apresentaram o quantitativo de escolas do município com SRM e as planilhas de acompanhamento dos professores atuantes nestas salas. O quantitativo de escolas foi apresentado em forma de cartaz (anexo VII), sendo que para melhor visualização, foi transformado em quadro. Já a planilha de acompanhamento dos

professores, por conter dados pessoais dos profissionais (CPF, endereços) não será apresentada na pesquisa. O quadro abaixo demonstra as escolas acompanhadas pelo núcleo e a situação das mesmas:

Quadro 2 – Situação das SRM nas escolas estaduais em Porto Velho/RO

POLO I		SITUAÇÃO
1	I.E.E CARMELA DUTRA	Sem Professor
2	E.E.E.F.M MAL CASTELO BRANCO	Em Funcionamento
3	E.E.E.I MARISE CATIEL	Em Funcionamento
4	E.E.E.F.M. BARAO DOS SOLIMÕES	Em Funcionamento
5	E.E.E.F.M MAJOR GUAPINDAIA	Sem Professor
6	E.E.E.F. NAÇÕES UNIDAS	Em Funcionamento
POLO II		
7	E.E.E.F. 21 DE ABRIL	Em Funcionamento
8	E.E.E.F NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS	Em Funcionamento
POLO III		
9	E.E.E.F CASA DE DAVI	Em Implantação
10	E.E.E.F. MUNDO MÁGICO	Sem Espaço
11	E.E.E.F. ELOISA BENTES RAMOS	Em Funcionamento
12	E.E.E.F.M 04 DE JANEIRO	Sem PROFESSOR
POLO IV		
13	E.E.E.F.M JESUS BURLAMAQUI HOSANNAH	Em Funcionamento
14	E.E.E.F.M. SEBASTIANA LIMA DE OLIVEIRA	Em Funcionamento
15	E.E.E.F. HÉLIO NEVES BOTELHO	Sem Professor
16	E.E.E.F.M CAPITÃO CLÁUDIO MANOEL DA COSTA	Em Implantação
17	E.E.E.F. PRES TANCREDO DE ALMEIDA NEVES	Em Funcionamento
18	E.E.E.F.M. DOM PEDRO I	Em Funcionamento
19	E.E.E.F. HEITOR VILLA LOBOS	Em Implantação
20	E.E.E.F. JORGE VICENTE SALAZAR	Em Funcionamento
21	E.E.E.F. BELA VISTA	Em Implantação
POLO V		
22	E.E.E.F HERBERT DE ALENCAR	Em Funcionamento
23	E.E.E.F. BOM JESUS	Em Implantação
24	E.E.E.F.M. GOV PETRONIO BARCELLOS	Em Funcionamento
25	E.E.E.F.M JUSCELINO KUBITSCHK DE OLIVEIRA	Em Funcionamento
26	E.E.E.F.M ORLANDO FREIRE	Em Implantação
POLO VI		
27	E.E.E.F. JÂNIO DA SILVA QUADROS	Em Funcionamento
28	E.E.E.F.M. SÃO LUIZ	Em Funcionamento
29	E.E.E.F.M RISOLETA NEVES	Em Implantação
30	E.E.E.F.M. MARCOS DE BARROS FREIRE	Em Implantação
31	E.E.E.F.M. GOV JORGE TEIXEIRA DE OLIVEIRA	Em Funcionamento

32	E.E.E.F.M ULISSES GUIMARÃES	Em Implantação
33	E.E.E.F SANTA CLARA DE ASSIS	Em Funcionamento
34	E.E.E.F. SÃO FRANCISCO DE ASSIS	Em Funcionamento
POLO VII (Conveniadas)		
35	E.E.E.F.M MARCELO CÂNDIA - BR	Em Funcionamento
36	E.E.E.F.M MARCELO CÂNDIA – MF	Em Funcionamento
37	E.E.E.F. SANTA MARCELINA	Em Implantação
38	CENTRO ED Mª DE NAZARÉ	Em Funcionamento
39	COLÉGIO TIRADENTES DA POLÍCIA MILITAR	Em Implantação
POLO VIII		
40	CENE - ABNAEL MACHADO DE LIMA	Em Funcionamento
POLO IX		
41	E.E.E.F. PRINCESA ISABEL	Em Funcionamento
42	E.E.E.F. PAULO FREIRE – ITAPUÃ	Sem Espaço
43	E.E.E.F.M CARLOS DRUMOND DE ANDRADE – CANDEIAS	Em Implantação
44	E.E.E.F. JAIME BARCESSAT – CANDEIAS	Em Implantação
45	E.E.E.F TEODORO ASSUNÇÃO	Em Implantação

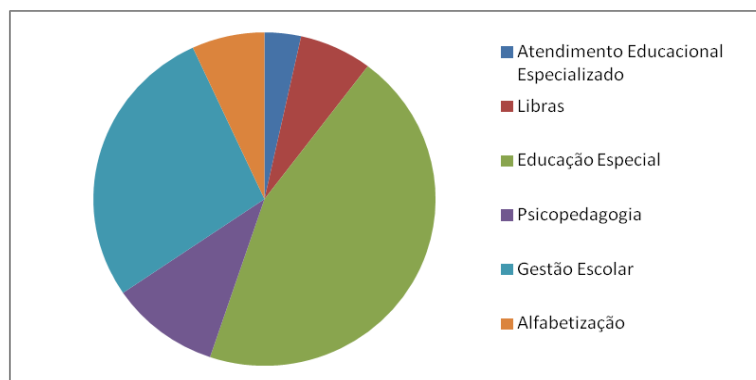
Fonte: Núcleo de Apoio a Educação Inclusiva (NAED) – Secretaria Estadual de Educação de Rondônia, 2013

Diante do quadro apresentado, é importante destacar alguns pontos. O Polo VII é formado por escolas conveniadas, ou seja, que não tem sua estrutura administrada pela Secretaria de Estado de Educação; o Polo VIII é composto por uma escola especial da cidade de Porto Velho; e o Polo IX é composta por escolas de municípios vizinhos que estão sob a gerência da Coordenação Regional de Educação. Desta forma, não apresentavam critérios definidos no início da pesquisa, como ser escola regular da rede estadual do município de Porto Velho, e, portanto, não foram consideradas para a pesquisa.

Com o panorama da Educação Especial, a pesquisa buscou levantar os critérios para a lotação do Profissional da Sala de Recursos nas Escolas. A coordenação destacou que tal critério foi estabelecido de acordo com documento interno, Ofício Circular, nº001/2013-GAB/SEDUC. Este documento foi disponibilizado e aponta que os pré-requisitos para lotação dos professores das salas de recursos multifuncionais para atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais são os mesmos exigidos pela Política Nacional, o de experiência em magistério e alguma especialização em Educação Especial.

Na Educação Pública estadual, a indicação para o profissional que deva ser lotado neste ambiente, portanto, obedece ao pré-requisito de possuir especialização em Educação Especial ou áreas afins, e ainda realizar formações constantes de atualização, de parametrização dos trabalhos desenvolvidos nas Salas de Recursos Multifuncionais. O gráfico 4 demonstra a especialização dos sujeitos da pesquisa:

Gráfico 4 - Especialização dos professores das SRM



Fonte: Dados da pesquisa (2012)

Os números apresentados foram levantados através das fichas de acompanhamento do NAEDI. Estas fichas representam um banco de dados da coordenação para acompanhamento das SRM. Os números apresentam uma discrepância com o critério utilizado para lotação na sala de recursos, visto que, ao todo, 11 escolas atuam com professores não especialistas, atendendo no AEE. Questionada sobre essa realidade, a coordenação esclarece que tal situação acontece porque o Estado não dispõe de mais professores especialistas em sua rede dispostos a trabalhar na SRM, demonstrando uma carência de profissional habilitado para o trabalho com o deficiente conforme prevê a Política.

Outro importante questionamento feito ao NAEDI foi acerca das formações continuadas oferecidas aos professores das SRM. Neste ponto, faz-se necessário destacar que, até 2012, todas as formações eram desenvolvidas em parceria com o MEC pela SEDUC para todo o Estado, não tendo a cidade de Porto Velho um núcleo próprio de formações e apoio à inclusão. A descentralização ocorrida em 2012 na organização da Secretaria de Educação criou um núcleo específico para atender à cidade de Porto Velho, criando o Núcleo de Apoio a Inclusão, que passou a gerir as ações de inclusão e formação de professores para o atendimento educacional especializado.

Em 2013, as formações continuadas versavam sobre as legislações, documentos e sobre as deficiências, levando ao conhecimento mais aprofundado de cada tipo de deficiência e formas de atendimento no AEE, todas realizadas através de convênio e parcerias com o FNDE e com carga horária de 80h. Para estes momentos formativos, os professores da SRM eram a prioridade, mas, por vezes, professores de salas regulares também eram convidados a participar. Sendo que o número de vagas disponíveis sempre é inferior ao quantitativo de profissionais a ser atendido.

O NAEDI adota a prática de multiplicadores, na qual após os cursos, são realizados encontros nas escolas para que outros profissionais possam ter acesso ao conteúdo trabalhado nas formações. A coordenadora informou a esta pesquisadora que na semana seguinte (12 a 16 de agosto/2013) estava previsto um destes momentos importantes na formação continuada viabilizada pela SEDUC, Oficina de Deficiência Intelectual, realizada pela CEE/SEB/GE/SEDUC, e contaria com a participação dos professores das SRM.

Os dados levantados no NAEDI demonstram que a ação formativa contínua realizada pela Secretaria: São encontros mensais entre as professoras das Salas de Recurso Multifuncionais. Estes encontros trataram nas suas primeiras versões sobre as coleções do MEC sobre o documento “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar”, publicado em 2010. A coleção traz oito cadernos, cada um contendo detalhes sobre: A escola comum e a SRM, Deficiência Intelectual, Baixa Visão e Cegueira, Surdez, TGD, Surdocegueira, Recursos Acessíveis e CAA, Informática Acessível. Nestes encontros mensais, além do estudo destas publicações e legislações, há ainda um estreitamento de relações entre os envolvidos viabilizando uma troca de experiências e construção coletiva de saberes para a prática.

Com relação à contribuição destas formações para a prática efetiva dos professores do AEE, a coordenação informou não realizar avaliações específicas dos encontros junto à equipe de professores, mas tem recebido continuamente depoimentos de professoras atuantes na inclusão, de que as oficinas e encontros, quanto mais informações práticas trazem, maior a contribuição na prática escolar. Depoimentos de professoras para a presente pesquisa também demonstram aceitação à prática de grupos de estudos mensais como salutar ao desenvolvimento de práticas de inclusão válidas ao ambiente escolar e ao AEE:

- Não realizamos nenhuma avaliação específica, mas temos sentido que os encontros contribuem bastante para o trabalho [...] percebemos isso com as participações das professoras nos encontros, elas não faltam. (Coordenadora NAED 2).

- É muito interessante a troca de informações que realizamos nestes encontros. Ali é possível encontrar soluções que sozinha seria muito difícil. Acaba sendo uma rede de apoio que temos. (P6)

De acordo com as representações das participantes dos encontros, evidencia-se a não realização de uma avaliação formal para os momentos formativos, assim, a instituição abandona os conceitos da perspectiva reflexiva apresentada nas seções teóricas por Alarcão (1996). Como poderia a instituição avaliar o impacto e eficácia dos seus encontros sem observar se os objetivos foram atingidos, sem esta reflexão? De outro modo, se nota a

perspectiva reflexiva do professor em seus depoimentos que destacam à prática de estudos mensais como salutares ao desenvolvimento do trabalho diário, para superar as dificuldades enfrentadas. Outrossim, ao indicar como muito importante estes encontros também o professor, ressalta a perspectiva formativa proposta por Tardif (2002) de valorização aos saberes experienciais adquiridos na prática. Fica evidente a contradição entre o discurso oficial, suas práticas e o discurso do professor que valoriza as formações reflexivas, mas não as obtém por meio do sistema de ensino.

Observam-se no discurso da coordenadora pedagógica as dificuldades para a efetivação da política de inclusão, destacando ela que a Gestão da Escola e a forma como a organização da escola, em currículos e espaços ainda é o maior desafio às práticas de inclusão pensadas a partir dos documentos estudados. Como se registrou depoimento abaixo transcrito:

“Foi uma luta, fazer com os diretores compreendam que os professores das salas de recursos, não podem ser aqueles que estão afastados de sala de aula por problemas de saúde, ou ainda aqueles que estão na escola aguardando por uma aposentadoria. A visão de muitos gestores, ainda é de que no espaço do AEE não há serviço, e que portanto, não há necessidade de se disponibilizar um bom professor para este trabalho. O AEE é uma sala de aula, e exige muito esforço tal como uma comum, se o professor não está apto a estar nela por um problema de saúde, também não deve estar na sala de recursos. Foi uma luta, mas acreditamos que aos poucos temos conseguido esta compreensão” (Coordenadora NAEDI 1)

Na fala da Coordenadora do NAEDI, é possível perceber, a representação da mesma quanto às atitudes dos gestores frente à inclusão. Para a coordenadora, alguns gestores da rede pública estadual desconhecem o trabalho desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais e por essa razão não veem a necessidade de preparo do professor para atuação neste espaço. O atendimento educacional especializado nas escolas regulares por meio do espaço das SRM é definido por políticas estaduais ainda em 1999, na Resolução 138/99 CEE/RO, e após o lançamento da PNEEPEI, o Conselho Estadual de Educação de Rondônia (CEE) publica ainda a Resolução 552/09 CEE/RO que estabelece as diretrizes e normas para o atendimento dos alunos com deficiência na Rede Estadual de Ensino. A representação que a coordenadora pedagógica do NAEDI tem frente aos gestores de sua rede, demonstra pouco conhecimento da legislação. Pode-se refletir acerca dessa representação adjacente ao seu discurso de descontentamento diante da equipe que coordena pedagogicamente. Entende-se aqui que, os saberes para o exercício da docência, apontados por Tardif (2002), não são valorizados na inclusão, principalmente os saberes experienciados, daqueles profissionais que já possuem trajetória e experiência com educação especial.

4.2.2 Perfil de formação e as reflexões dos docentes

Para dar uma visão geral da educação especial e da inclusão no município de Porto Velho, se apresentou dados gerais sobre a formação e inclusão. Apresenta-se então, o recorte dado à pesquisa: de docentes formados em licenciatura, e especializados em áreas específicas da educação especial ou inclusão.

Em um primeiro momento os levantamentos resultantes da coleta de dados leva-nos às formações dos professores investigados, e observa o perfil destes, a partir das formações iniciais de cada participante da pesquisa, que, cabe destacar, são todas do sexo feminino. Este dado encontra-se com dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2012, que aponta que 81% dos professores da educação básica são mulheres, fator que pode ser explicado historicamente pela divisão sexual do trabalho, onde as mulheres exerciam um trabalho de maior natureza feminina, pois o magistério nos seus primórdios se aproximaria das funções de mãe, ou ainda por a profissão professora, ser considerada uma complementação das despesas domésticas que ficavam a cargo do provedor, o homem, por este motivo os salários baixos eram aceitos com mais naturalidade.

Das 11 entrevistadas, 7 são graduadas em Pedagogia, 2 em Letras e 2 em História. As especializações cursadas por estas, são todas na área da Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado e Libras. Conforme o quadro:

Quadro 3 - Perfil de formação dos participantes

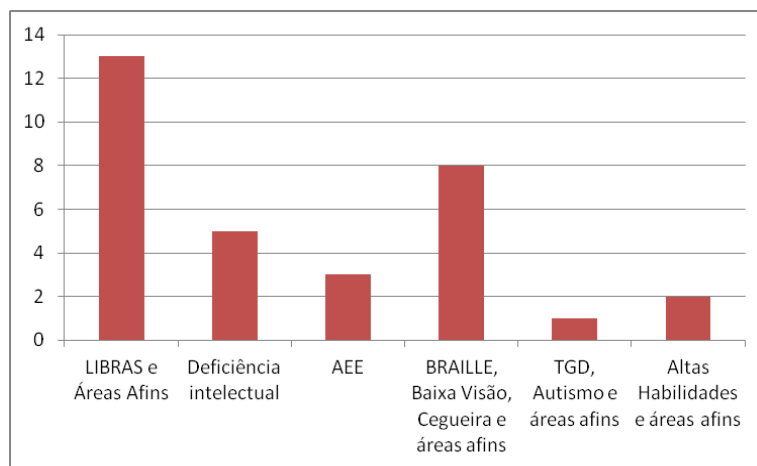
Participante	Graduação	Especialização
Professor 1	Pedagogia	Educação Especial
Professor 2	Letras	Atendimento Educacional Especializado
Professor 3	História	Educação Especial
Professor 4	História	Educação Especial
Professor 5	Pedagogia	Educação Especial
Professor 6	Pedagogia	Educação Especial
Professor 7	Pedagogia	Libras
Professor 8	Letras	Libras
Professor 9	Pedagogia	Atendimento Educacional Especializado
Professor 10	Pedagogia	Libras
Professor 11	Pedagogia	Libras

Fonte: Dados da Pesquisa

Todas as professoras participantes da pesquisa apontam terem participado de cursos de formação continuada, como importante momento formativo de suas carreiras de AEE. Em

média cada professor afirma ter realizado de 3 a 4 cursos importantes para o trabalho que desenvolvem junto ao aluno com deficiência. Das 11 entrevistadas, apenas 4 professoras realizaram cursos com financiamento próprio, a maioria teve os cursos financiados pela própria Secretaria. É apresentado a seguir um gráfico com o resumo das formações importantes na carreira dos sujeitos da pesquisa.

Gráfico 5 - Formações continuadas cursadas pelas entrevistadas



Fonte: Dados da Pesquisa, 2012

Nenhuma das pesquisadas apresentou cursos em todas as áreas exigidas pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, conforme mencionado anteriormente. Apesar de ser notável que todas as áreas estão contempladas no gráfico, estas formações estão divididas entre as profissionais, que acabam por se especializarem em apenas uma área. Novamente temos o questionamento voltado para a função multifuncional do espaço da SRM, porém com uma formação docente especialista em uma área apenas. Outro ponto importante a ser destacado no gráfico, é o fato de as formações nas áreas de Deficiência Intelectual, AEE, TGD e Altas Habilidades, acontecerem em menor número. Num paralelo com o público atendido, onde o percentual de deficiência intelectual representa mais de 50% (conforme gráfico 6) dos alunos inclusos, as formações continuada nesta área ainda são pouco significativas. Ao se tornar disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, a Libras, passa a ser ofertada com maior frequência pelas Secretarias de Educação, o que não acontece com as demais áreas de deficiências. Fato não justificável, pois a inclusão já é realidade, e o preparo em todas as áreas de deficiência ao professor que atua propiciando a inclusão deva ser pensado e amplamente oferecido aos profissionais da educação em exercício e/ou em formação.

Ao serem questionadas se a formação que possuem contribui para o trabalho desenvolvido na sala de recursos, nota-se que as profissionais atribuem a estas formações a aquisição de informações específicas das deficiências que atendem. Em vários relatos é possível identificar a abordagem de uma formação especial para determinada deficiência, como se destaca nos transcritos abaixo:

- Me sinto bem preparada para atender os alunos com surdez. As demais deficiências eu estudo bastante. (P1)
- sim, as formações trazem muita novidade dentro da área de Educação Especial. (P2)
- Muito, contribui muito. Só é possível trabalhar porque as formações dentro da Educação Especial me deram a base. (P3)
- ... o conhecimento específico em uma deficiência, jamais poderíamos atendê-los sem conhecer a fundo sua deficiência... (P4)
- ... sem dúvida, o conhecimento do sistema Braille foi um ponto fundamental destas formações... (P5)
- Contribui na aquisição de informações necessárias para atender às particularidades de cada aluno que atendendo no AEE. (P6)
- Com certeza, facilita muito o trabalho. Ainda gostaria de fazer cursos na área de Deficiência Intelectual, gosto muito desta área. (P7)
- As formações menores, focam mais no trabalho prático do dia a dia, eu prefiro, pois a graduação já me trouxe o geral, a legislação. (P8)
- ... Só consegui atender de forma satisfatória meus alunos autistas depois do curso de TGD que fiz na SEDUC... (P9)
- ...Fiz vários cursos na área de surdez. Eles são a base do meu trabalho hoje. (P10)
- Só iniciei o trabalho com deficientes intelectuais após uma formação da SEDUC de 40 horas, lá a prática do dia a dia foi muito debatida. A graduação me mostrou os caminhos, mas a prática eu prefiro nos cursos (P11)

Estas falas demonstram o quanto é específico e individualizado o trabalho realizado por estas professoras. O discurso das professoras contém semelhanças, pois suas representações apontam para a importância do conhecimento de uma deficiência mais a fundo para a melhoria de seu trabalho docente nas SRM. Na fala da participante P1, evidencia-se a representação de que uma formação voltada para a especificidade da deficiência que se deseja ou que está atuando como docente é a mais viável. O “não se sentir preparada” para atuar sem a formação específica é recorrente nos discursos das professoras.

- Na verdade eu me sinto preparada para atender somente alunos surdos, pois toda minha formação é para isso. Não me sinto plenamente preparada para as demais deficiências, uma vez que foram poucos os cursos que participei voltados para as outras deficiências. Cursos rápidos ajudam, mas não preparam para o atendimento adequado e contínuo a estes alunos. (P1)

Para atuar na SRM, as entrevistadas entendem ser necessárias especializações na área de Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado e sobre as deficiências em especial. Demonstram em seus discursos uma tendência à caracterização de áreas, onde a identificação pessoal seja levada em consideração. Sendo a área de Libras a que aparece com maior frequência, o que é explicado com dados coletados por essa pesquisa: as formações continuadas oferecidas acontecem mais na área de Libras/Surdez. Seis das professoras destacam que trajetórias formativas de identificação com o tema são fundamentais para o atendimento, voltando ao ponto onde o serviço de tamanho único não seja resposta a uma inclusão verdadeira. As representações da P1 são claras, como se observa abaixo:

- Para mim o ideal é que tivesse um profissional para cada tipo de deficiência. Creio que não é possível um único profissional atender, com “qualidade”, a todos os alunos de diversas deficiências. Minha experiência atuando há 4 anos me mostrou isso [...] Ver um aluno autista, por exemplo, e não saber o que fazer com ele é muito difícil para mim. Ler sobre isso, ver filme sobre o assunto e participar de palestras de 2 horas não me preparam para o dia a dia com o meu aluno autista. Vejo o quanto ele precisa de mim e isso me dá uma sensação de impotência. Eu sei que no final sou eu quem vai aprender muito com ele. Pois tudo o que estou experienciando com ele, com certeza, me ajudará com o próximo aluno que futuramente eu possa vir a receber. Não é muito justo isso. Eu é que deveria ajudar meu aluno. Vejo isso como uma inclusão que exclui. (P1)

Estas observações retomam o tratado nas seções anteriores sobre a fragilidade deste espaço “multi” da SRM. As características pensadas pela PNEEPEI (2008) de um atendimento que “disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva [...] articulado com a proposta pedagógica do ensino comum” para a SRM em ser Multifuncional, de acordo com o discurso da professora entrevistada, não tem sido devidamente lembradas e trabalhadas nas formações do professor. Os dados coletados corroboram com Mendes (2006) ao pontuar que as políticas de inclusão não encontram sustentação teórica para um serviço de tamanho único. E, segundo as representações das professoras, percebe-se que elas sentem o grande desafio que é ser docente em uma sala aonde vai se deparar com pessoas com deficiências diversas para as quais não foi preparada. Apontam, em seus discursos, como observado em P1, para a fragilidade das formações aligeiradas, sem fundamentação teórica suficiente para apoiar as suas práticas pedagógicas. E, como sentem a necessidade de buscar a melhoria e aperfeiçoamento dessas práticas, recorrem a formações de acordo com suas afinidades pessoais, embora reconheçam a contradição entre suas escolhas pessoais, que se refere ao aprofundamento em uma deficiência, e a realidade que se depara na SRM. As especializações ocorrem em função de suas preferências e trajetórias experienciadas.

Na representação sobre sua função enquanto professora da SRM, ela também evidencia uma necessidade latente na sua qualificação profissional. De acordo com Tardif (2002) os saberes profissionais não tem seu fim na Universidade, “uma vez que esse trabalho objetiva a transmissão e a aquisição de saberes”, mas se ampliam no processo de trabalho, na experiência, ao que denomina de saberes experiências. Ambos precisam coexistir na formação do professor, de forma a ter sua tarefa docente apoiada com qualidade. A professora representa esse despreparo dos professores como uma inclusão que exclui. A pesquisa demonstrou, portanto, uma realidade apresentada por Bueno (2011, p.140) de que a grande maioria dos cursos de formação existente se dirige, basicamente, a esta ou àquela deficiência, e reflete ainda uma concepção centrada nas dificuldades específicas. Descaracterizando a perspectiva da educação inclusiva de centra-se nas possibilidades do aluno mais do que suas dificuldades e deficiências.

Como pesquisadora, também pude vivenciar experiências com o objeto pesquisado, como pesquisadora e professora SRM, destaco que vivenciei esta dificuldade de atender em um serviço multifuncional, com características especializadas. A busca pela formação aconteceu apenas por parte docente, a escola, gestão e SEDUC, em momento algum desestimularam este processo, mas não aconteceu nenhum envolvimento da comunidade escolar na implantação do serviço. A escola onde essa pesquisadora, enquanto professora, atendia a diferentes deficiências e cada uma delas foi um grande desafio para a busca de caminhos possíveis de se atender e dar qualidade ao serviço prestado.

Sem dúvida, os momentos de maior significado na construção do saber docente por mim vivenciado encontram-se na linha formativa apontada por Tardif (2002), em que os saberes acadêmicos e científicos obtidos na Universidade eram necessários, mas não eram o fim em si, necessitei dos saberes experienciados por mim e o compartilhamento com pessoas de grupos que já conheciam a prática do AEE, para encontrar maior segurança, motivação e, mesmo diante do desafio, esperança em contribuir de alguma forma para o desenvolvimento daquelas crianças. Nesta busca, o Grupo de Estudo Interativo e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEIPEI)²¹ desenvolvido na Universidade Federal de Rondônia, Câmpus de Ji-Paraná, trouxe importantes contribuições ao trabalho da SRM, as dinâmicas de estudo do grupo apresentavam possibilidades práticas embasadas nas teorias estudadas, além de troca de experiências com outros professores de AEE.

²¹ O grupo faz parte do Observatório Nacional de Educação Especial – ONEESP, da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR.

O perfil do docente e sua trajetória de formação demonstraram na pesquisa uma distância entre a legislação e a possibilidade de implantação de um serviço adequado à inclusão que foi definida como atendimento a todos em suas necessidades específicas. As reflexões apresentadas caminham para a necessidade de uma equipe multidisciplinar voltada à inclusão. Outra importante reflexão extraída a partir das representações de 4 das entrevistadas se encontra na formação recebida na prática de escolas especiais. As professoras que relataram ter trabalhado anteriormente em escolas especiais se dizem mais confiantes e preparadas para o trabalho na SRM com a experiência adquirida nestas escolas que tem “propriedade” segundo as mesmas para prestar o atendimento e escolarização das crianças com deficiência, como se constata no discurso da professora 7:

- Trabalhei 10 anos no CENE²², então quando fui lotada na SRM já conhecia o trabalho que precisaria desenvolver, e na verdade, por vezes volto lá com minhas colegas para trocar ideias de questões que estejam em dúvida aqui na sala. As escolas especiais estão bem na frente do Estado e tem propriedade no atendimento às deficiências [...] Mas também trabalham com equipes multidisciplinares, não é tudo para uma só pessoa.” (P7)

O discurso apresentado pela Professora entrevistada demonstra a necessidade da coexistência entre Educação Especial e Educação Inclusiva, onde conforme situado por Mendes (2008) uma opção para chegar a inclusão de qualidade, seria o ensino colaborativo, dando suporte aos profissionais da escola regular para promover todas as adequações necessárias a inclusão

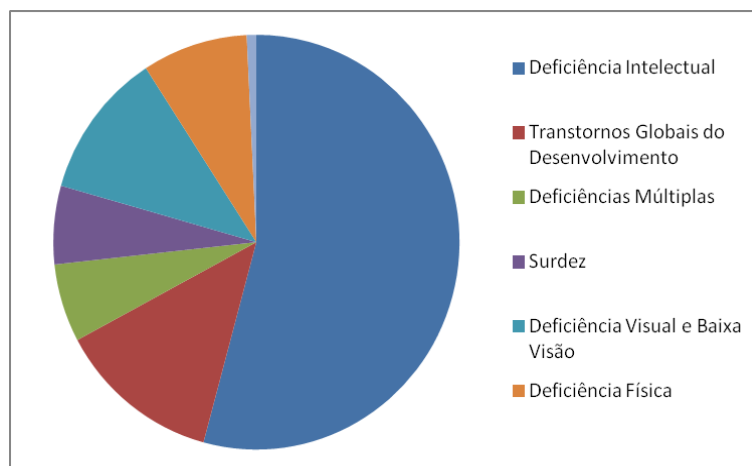
4.2.3 Sala de Recurso Multifuncionais: para que e para quem?

A pesquisa demonstra que o município de Porto Velho atende à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) no que tange ao público alvo desta sala. Isto pode ser observado na Portaria n° 1281/2010-GAB/SEDUC, que operacionaliza o funcionamento do AEE nas escolas estaduais. As entrevistas também demonstram o mesmo público frequentando as salas de recursos, a saber: Deficiência Intelectual, Surdez, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Deficiência Física, Deficiência Visual, Deficiência Múltipla sendo que, em uma das escolas também são atendidos alunos de altas habilidades com programas de Robótica.

²² O termo CENE utilizado pela professora se refere a Escola Estadual Especial Professor Abnael Machado de Lima, CENE no município de Porto Velho/RO.

No gráfico 6, podemos observar a distribuição do público alvo da Sala de Recursos nas escolas pesquisadas:

Gráfico 6 - Alunos atendidos nas Salas de Recursos pesquisadas



Fonte: Dados da pesquisa

O percentual de alunos com DI apontados neste gráfico predispõe a um confronto com dados do Censo (2010) do IBGE, que destaca a deficiência intelectual como a quarta incidência entre a população brasileira. Pesquisas na área da psicologia educacional apontam que boa parte dos sujeitos diagnosticados como deficientes intelectuais, na verdade, apresentavam dificuldades de aprendizagem, e em alguns casos provenientes do próprio sistema educacional atual excludente. Souza (2002) aponta para uma revisão da prática pedagógica visando esta superação excludente de categorização:

Qualquer atuação profissional que façamos no campo educacional deve ter como finalidade a melhoria da qualidade social da educação [...]. A superação de modelos patologizantes de interpretação do processo educacional precisam ser diariamente questionados e superados, por meio da análise e da reflexão a respeito da prática pedagógica que muitas vezes contradiz discursos mais avançados. O enfrentamento das ambiguidades dos discursos educacional e psicológico possibilitarão novos agenciamentos entre os profissionais que atuam no campo educacional, impulsionando novos enfrentamentos no sentido de construir uma educação com qualidade social para todos os alunos. (p.196)

A própria categorização do público alvo da SRM, aponta para exclusão de alunos em situação de problemas de escolarização. Uma professora destacou o atendimento a um aluno diagnosticado com hiperatividade²³. A professora do AEE destaca que reconhece não ser este

²³ Hiperatividade ou Transtorno *Deficit* de Atenção, é uma doença que atinge cerca de 6% das crianças e 47% dos adultos, trata-se de uma doença genética e começa a apresentar os primeiros sintomas por volta dos sete anos de idade (CAMPPBELL, 2009, p.87)

um aluno destinado a SRM, porém afirmou a imperiosidade de oferecer atendimento ao referido aluno, destacando ser isso “incluir TODOS”:

- Atendo também um aluno com Hiperatividade, embora a SEDUC diga que ele não é “público alvo” do AEE, eu comprei esta briga. Atendo ele sim, pois um aluno que reprova 3 anos na mesma série porque não consegue se concentrar é um absurdo. Hoje ele melhorou muito e não reprova mais. Para mim isso é incluir todos. (P1)

No discurso da professora é notório uma visão de inclusão social, não apenas educacional. Ao garantir o atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem na SRM, garante-se ainda um direito constitucional conforme destaca Campbell (2009), “o atendimento escolar no ensino regular dos alunos com *deficits* de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos, nada mais é do que garantir o direito de todos à educação como determina a Constituição”.

Observou-se SRM superlotadas a partir da referida Portaria que designa um máximo de 25 alunos por professor com carga horária de 40 horas semanais. Nas salas investigadas tem-se em 5 delas um número equitativo de professores por aluno, mas em seis delas o número supera o indicado na Portaria, contudo, cabe compreender que as professoras que atendem os 20 alunos já destacam ser um número excessivo de alunos, pois os atendimentos são individualizados em muitos casos, e não se restringem apenas ao atendimento do aluno, mas também ao seu acompanhamento em sala, no planejamento conjunto ao professor da sala regular, na orientação à família. “- Em que princípios a Portaria se pauta para observar este quantitativo de alunos por professor? É muito, não conseguimos atender com qualidade”. Nesta fala evidencia-se a representação de P14, uma vez que conhece a legislação, mas percebe claramente a contradição entre o discurso oficial e a realidade vivida por ela na SRM.

Este ponto aparece mais claramente desenhado quando se investiga a organização do trabalho e das atividades de Professor do AEE. As representações das entrevistadas foram unânimes no sentido de apontar o atendimento ao aluno como responsável por maior parte do tempo dispensado. Em seus discursos, elas representam que as atividades de planejamento, atendimento aos pais, professores e confecção de material aparecem em segundo lugar, e em alguns casos, relatam que o planejamento precisa ser realizado em casa, dado o pouco tempo que dispõe para dispensar a estas tarefas. A precariedade do trabalho docente se destaca neste quesito, pois além da falta de tempo, as professoras discursam sobre a falta de material e condições para este planejamento: “[...] - Na minha escola, a internet não funciona, então preciso fazer minhas pesquisas na minha casa, buscar as atividades necessárias aos meus alunos, acabo planejando em casa mesmo [...] (P13)”.

Além da formação adequada, para uma inclusão de qualidade, o professor precisa contar com condições de trabalho mínimas. Se a estrutura estadual das escolas no município de Porto Velho não permite um planejamento adequado do trabalho docente, todo o processo se torna prejudicado e fragilizado.

Como dados que emergiram dessa pesquisa e que se tornam fundamentais para buscar responder os questionamentos e objetivos nela propostos, apresenta-se as dificuldades extraídas das representações das entrevistadas para a devida atuação na Sala de Recursos, que, no entendimento desta análise, podem se agrupar em dificuldades de ordem:

- a) Organizacional: A insuficiência para tempo de planejamento, a falta espaço físico adequado; a desmotivação acerca das formações oferecidas pelo sistema de ensino de forma aligeirada e, muitas vezes, desconectadas da atuação docente junto à SRM;
- b) Relacionadas ao Professor: formação inicial e continuada (in)adequadas, função plural do professor do AEE, colaboração e aproximação com o professor da Sala Regular para um planejamento conjunto e acompanhamento compartilhado da evolução do aluno;
- c) Relacionadas aos Alunos: da (in)frequência destes; da falta de acompanhamento dos pais ou responsáveis, da falta de preparo da comunidade escolar e da família para a melhor compreensão da pessoa e sua deficiência.

Todavia, destacam-se, na maioria das representações, as questões relacionadas ao professor. Todas as entrevistadas apontam o professor como centro do trabalho desenvolvido no AEE, portanto a sua formação precisa ser sólida, precisa dar respostas aos desafios vivenciados diariamente no trabalho com o AEE, conforme se observa no discurso da professora 1: “- Para mim, o único problema é que eu precisava estar melhor preparada para corresponder à altura dos meus alunos”. (P1).

A representação da P9 refere-se ao fato de que, segundo ela, ao ser lotada na SRM não conhecia nada sobre o trabalho que deveria desenvolver. Foi necessário que ela buscasse toda a formação necessária: “- Comecei a trabalhar aqui sem saber nada, tive que buscar as formações, especializações necessárias, porém, enquanto eu me preparava para tal, meus alunos não eram atendidos a contento, foi uma angústia essa busca”.

Percebe-se que as representações das professoras sobre seu trabalho docente revelam a preocupação com a função plural que o professor precisa assumir dentro da SRM, conforme se observa no discurso da P3: “- Sinto uma angústia porque não consigo especificar o leque

onde devo atuar, sou assistente social, professora, especialista e psicóloga na minha escola, o que realmente eu deveria fazer aqui? Não tem profissional que aguentar tanta pressão.” Caberia aqui aprofundar a investigação sobre o que vem acarretando emocional e socialmente ao trabalho docente quando este se torna mais um “fardo” a carregar do que o desempenho adequado de uma função social. Sabe-se que as condições de trabalho do professor não correspondem às necessidades de sua função de educador. Saviani (2009, p.153) destaca que:

[...] a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões de salário e de jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desânimo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.

Em Rondônia, o acúmulo de empregos em mais de uma escola, ou lecionar diversas disciplinas para garantir a sobrevivência, tendo em vista os baixos salários, é algo a ser seriamente discutido. Aliado ao fato de que o professor do ensino fundamental sobrecarrega-se desempenhando outras funções assistencialistas dentro da escola e, às vezes, no atendimento aos pais, sem preparo profissional para tal e sem respaldo legal, gera tensões no docente, desestímulo profissional e uma “angústia” revelada no discurso da professora acima mencionada. Isso tem se tornado recorrente e deve ser alvo de pesquisas específicas.

Nas escolas investigadas, há momentos de formação continuada para a inclusão e, às vezes, de forma mais tímida, alguns momentos são reservados a tratar do assunto inclusão e alunos com deficiência. Os professores relatam que isso ocorre geralmente na Semana Pedagógica, ou em outras reuniões que a escola realiza. Em todas as entrevistas observou-se que a equipe gestora da escola reserva espaço à equipe das SRM afim de garantir sua participação e se posicionarem em todas as questões da escola. Porém, em apenas 2 escolas, identificou-se formações realmente voltadas ao conhecimento do aluno com deficiência, suas possibilidades e o trabalho desenvolvido no AEE.

Outra importante fonte de dados da pesquisa foi a observação dos encontros mensais realizados pelo NAEDI como momento formativo das professoras das Salas de Recursos. Estes encontros acontecem desde maio de 2013. Em cada encontro é estudado um tema principal que é apresentado por um convidado, e, em seguida, há o tempo de estudo e debate do tema. Esta pesquisadora participou dos encontros do mês de Setembro, Outubro e Novembro, destacando que o encontro de Agosto não foi realizado tendo em vista que as professoras estavam frequentando a Oficina sobre Deficiência Intelectual da GE/SEDUC.

O primeiro encontro presenciado aconteceu no auditório do CAS e teve o seu início às oito horas e vinte minutos. As participantes do encontro eram exclusivamente professoras da rede pública estadual das SRM. Após uma apresentação inicial, a coordenadora iniciou o encontro trazendo o objetivo do momento, que era realizar o repasse da Oficina de Deficiência Intelectual de Agosto e estabelecer um padrão de Roteiro para estudo de caso a ser realizado nas Salas de Recursos. O repasse das contribuições das oficinas foi realizado por grupos de professoras que participaram destas e tiveram várias atividades práticas distribuídas aos professores como sugestões de atividades a serem desenvolvidas com alunos com deficiência intelectual, tema principal da oficina. O anexo II apresenta uma técnica demonstrada às professoras para o levantamento de dados substanciais dos alunos a serem atendidos no AEE. A atividade foi realizada durante o encontro, e possibilidades e dificuldades para realização destas no dia a dia foram enumeradas.

Outro grupo de professoras que participou de uma oficina de AEE para Deficiência Intelectual apresentou várias atividades (anexos III e IV) como sugestão para serem desenvolvidas com alunos com deficiência intelectual. As atividades em questão foram trabalhadas com todos os participantes do encontro e objetivavam conhecer as possibilidades do aluno com DI, indicando ao professor o trabalho nas possibilidades do aluno.

Posteriormente a coordenadora do núcleo tomou a palavra e destacou a importância do trabalho desenvolvido pelas professoras das SRM, da seriedade que empenham diariamente em suas escolas, apontando a necessidade de planejamento, registro e acompanhamento diário do serviço prestado no AEE. E que, para tanto, é imprescindível que os roteiros de estudo de caso tenham um padrão único e que sigam as orientações do MEC. O grupo estudou um modelo de roteiro para estudo de casos proposto na coleção do MEC e apontou o modelo a ser utilizado em todas as salas (anexo V).

Os registros dos encontros foram realizados no desenrolar das atividades, de forma a garantir a exatidão e imparcialidade nos fatos. Durante os momentos de debate, destacam-se no discurso dos participantes das formações algumas queixas e dificuldades, a saber: “- Precisamos definir um plano e roteiro individualizado prático, possível de ser preenchido diariamente. Já temos muitos papéis inúteis para preencher, esse não deve ser mais um”. (Relato de uma Professora participante da formação, Professora SRM de Ensino Fundamental).

No discurso da professora, identifica-se a representação acerca da Educação Especial. Demonstra certa insatisfação dos profissionais quanto aos procedimentos e organização dos processos de inclusão no AEE. A queixa mais frequente observada foi o número excessivo de

alunos por professor, falta de apoio da direção, falta de tempo para o planejamento e formação ineficiente para atendimento a todas as deficiências, fator este que salta aos demais. O núcleo também possui ações sazonais como cursos de Libras para os professores da rede, concurso de robótica para o fortalecimento dos atendimentos aos alunos com altas habilidades.

A seção teórica que trata da diversidade do currículo apresentou um currículo de formação docente que dê condições ao professor de estabelecer estratégias e critérios de atuação para sua ação educativa, voltada à diversidade, diversidade de gênero, de possibilidades educativas, étnico-raciais, enfim voltadas ao aluno, e às suas possibilidades. A educação inclusiva exige que as potencialidades e características individuais dos alunos sejam pensadas dentro do currículo, de forma a articular o conhecimento e o processo pedagógico, incluindo todos na educação de qualidade.

5. CONSIDERAÇÕES

As considerações aqui apresentadas são construídas a partir dos questionamentos levantados durante a pesquisa, somados aos dados obtidos e as seções teóricas estudadas. O objetivo principal da pesquisa foi compreender a formação inicial e continuada do professor que atua no atendimento educacional especializado da rede pública estadual no município de Porto Velho/RO. As representações dos docentes foram analisadas a partir das reflexões resultantes da trajetória formativa destes profissionais, apontando como a Sala de Recursos tem auxiliado na inclusão de pessoas com deficiência.

Inicialmente, o que se percebe é um aumento quantitativo significativo no acesso ao ensino regular por parte das pessoas com necessidades educacionais especiais. A análise histórica das políticas educacionais voltadas à área destaca que o aumento é significativo, ainda que possamos perceber em várias iniciativas e políticas sociais o caráter assistencialista deste crescimento. A Educação Especial veio conquistando espaços na escola regular brasileira e procura agora definir qual o seu papel real e de fato.

A discussão acerca do *locus* do atendimento educacional à pessoa com deficiência está posto em legislações como: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão que radicaliza o AEE para todas as deficiências na rede regular de ensino; na Constituição Federal Brasileira que utiliza o termo “preferencialmente”; nos decretos que extinguem o apoio financeiro às escolas especiais e que, em seguida, retornam este apoio. O que demonstra um questionamento sobre uma inclusão total, ou, ainda, uma inclusão parcial.

O fato é que as análises feitas no transcorrer desta pesquisa demonstram a fragilidade do espaço da SRM. Uma fragilidade representada pelo protagonismo que a esta vem exercendo na escola junto às pessoas com deficiência. A escola tem destinado a inclusão, o sucesso e o fracasso do aluno incluso ao professor do AEE, quando na verdade, todos precisam se envolver: professores, gestores, o próprio currículo, isto é, seus participantes precisam entender e se envolver neste momento de transformação. Quando os professores destacam em suas falas a função plural que estão assumindo, é possível observar esse protagonismo que exercem junto ao aluno deficiente, e consequentemente a escola não pode se dizer comprometida com o processo de inclusão.

A Educação Especial, de fato, tem uma larga história e experiência que deve ser aproveitada na escola inclusiva. Esse fator também foi constatado na formação dos

professores. A experiência adquirida por alguns destes na escola especial, acrescenta importantes conceitos e possibilidades às práticas de inclusão na Sala de Recursos. O caminho apontado por Mendes (2008), da via de colaboração entre educação especial e educação inclusiva, prevê aproveitar todos os avanços, recursos e possibilidades alcançadas nestes anos de história e ação da educação especial no suporte à inclusão, a escola regular numa implantação de um ensino de qualidade a todos.

O processo de formação do docente para inclusão revela um caminho de ambiguidades, com idas e vindas, de exigência de ensino superior, a um retrocesso da possibilidade de formação em nível médio. Ainda que as legislações vigentes pensem a formação como possível em nível médio, a presente pesquisa revela um cenário de docentes formados em nível superior em sua totalidade. O conhecimento específico para o atendimento às necessidades educacionais especiais, porém, não têm sido alcançadas pelo docente em sua formação inicial. Na universidade, os professores afirmam adquirir conhecimentos necessários para o exercício da docência, e que a prática inclusiva é necessária buscar nas formações continuadas que acontecem principalmente em determinadas deficiências. Portanto, os professores dominam uma deficiência, o atendimento ao aluno com X, Y ou Z deficiência, mas não se sente preparado para as demais.

A questão norteadora da presente pesquisa buscava entender as formações do docente responsável pelo atendimento educacional especializado e quais suas principais dificuldades, que conhecimentos estes profissionais precisam assimilar em suas formações para desenvolver uma educação de qualidade a todos sem distinção. Com base no estudo, é possível, portanto, considerar que a formação inicial do professor do AEE tem acontecido em sua totalidade no ensino superior, em cursos de licenciatura, portanto com currículo destinado ao preparo para o exercício de ensinar. Os professores pesquisados em sua totalidade afirmam que os suas graduações contribuem para o trabalho desenvolvido na SRM, porém uma efetivação e aprofundamento do trabalho do AEE eles apenas conquistaram nas formações continuadas, em cursos de curta duração, seminários e outros eventos formativos desenvolvidos pela secretaria estadual, em que estão vinculados.

Portanto, mesmo após a LDB, e várias Resoluções posteriores, o *locus* da formação do professor especializado encontra-se em debate. E o que se observa é que este debate tem gerado uma diversidade de formas de se tentar capacitar o professor para inclusão. Algumas positivas de acordo com os resultados desta pesquisa, mas possibilidades estreitas, dada a indefinição e abrangência do espaço.

Várias foram as dificuldades relatadas pelos docentes do AEE. Essas dificuldades passam pela formação, porém também estão apresentadas nas condições de trabalho que não possibilitam uma prática condizente com a esperada para os discursos de educação de qualidade. As duplas jornadas de professores, a falta de materiais e mobiliários mínimos, e o número excessivo de alunos, leva essa pesquisa a apontar que para o sucesso da inclusão, outro ponto deve ser alvo de pesquisas e estudos, as condições da escola regular e da profissionalização da carreira de professor. Pois não se vislumbra possibilidades de dedicação à uma formação continuada de um professor que atua em três horários, em salas superlotadas, sem material mínimo.

Aliado a estes fatores, aos dados da realidade da inclusão em Porto Velho demonstrados, revelam que o acesso ao AEE das crianças com deficiência, apesar de crescente, ainda é reduzido. E que as condições expostas, explicam o fracasso escolar de alunos com deficiência, resultados de uma prática docente em processo de formação, condições de trabalho inadequadas e espaços improvisados.

Finalmente, sobre a formação docente e o currículo para esta formação, objeto deste trabalho, vislumbra-se a necessidade de políticas públicas direcionadas e definidas sobre o *locus* da formação, com um currículo tanto da formação quanto da escola numa perspectiva multicultural crítica, de respeito, ética, tolerância, e convivência pacífica entre as culturas conviventes, entre os conhecimentos a serem repassados, levando em consideração o processo de aprendizado único de cada ser em sua identidade.

6. REFERÊNCIAS

- AIMI, D. R. S. **Políticas públicas para educação especial em Rondônia**. Dissertação (Mestrado) Fundação Universidade Federal de Rondônia / UNIR. Porto Velho, Rondônia, 2012.
- ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora., 1996.
- APAES. Federação Nacional das Apaes. Ofício Circular FNA Nº 021/2011. Brasília, 2011. Disponível em: <www.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=18638>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2014.
- ARROYO, M. G. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- AZEVEDO, R. O. M. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**., Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012.
- BARRETO, L.C.D; GOULART A. M. P. L. Educação geral ou especial? Um foco na sala de recursos. **Educação em Revista**. Marília, v.9, n.2, p.93-112, jul-dez – 2008.
- BAPTISTA, C. R. Ação Pedagógica e Educação Especial: A Sala de Recursos como Prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.17, p.59-76. Mai-Ago, 2011. Edição Especial.
- BRASIL. Constituição. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília. DF, 1994
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9394, de 23 de dezembro de 1996**. Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira. Brasília: 1996.
- _____, Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1997.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação: Câmara de Educação. **Resolução N.º 2, de 11 de setembro de 2001**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 2001b.
- _____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI**. MEC; SEEP; 2008

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008b. **Presidência da República. Casa Civil.** Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 12 de março de 2014.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009b. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Secretaria de Educação Especial.** Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 21 de Março de 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>

_____. Ministério da Educação. **DECRETO Nº 7.480, de 16 de maio de 2011.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos de Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS. MEC, 2011.

_____. Ministério da Educação. **Viver sem Limite – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.** Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD): SDH-PR/SNPD, 2011

_____. Ministério da Educação. **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.** ROTH. Berenice Weissheimer (Organizadora). Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.191 p.

BUENO. J. G. S. **Educação Especial Brasileira: Integração/ Segregação do Aluno Diferente.** São Paulo: EDUC, 1993.

_____. **Educação Especial brasileira: questões conceituais e de atualidades.** São Paulo: EDUC, 2011.

CAMPBELL, S. I. **Múltiplas faces da Inclusão.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009

CENSO ESCOLAR. INEP, 2006, 2011, 2012, 2013. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em 15/02/2014.

CENSO POPULACIONAL. IBGE, 2010. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em 15/02/2014

FBASD. Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down. Disponível em: <<http://www.federacaodown.org.br/site/index.php/noticias/265-decreto-educacao-especial.html>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2014.

FELDMANN, G (Org). **Formação de professores e escola na contemporaneidade.** São Paulo: Editora Senac, 2009.

FONTES, D. C. **Atendimento educacional especializado: um estudo de caso**. 148f. Dissertação (Mestrado) Fundação Universidade Federal de Rondônia / UNIR. Porto Velho, Rondônia, 2012.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Currículo e Organização - as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. Universidade do Minho Portugal. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.1, p.5-16, jan/jun 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GLAT, R. (Org.) **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro. 7Letras, 2009. Disponível em: <books.google.com.br>. Acesso em 8 de Fevereiro de 2013.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011, 162p.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

KAMEM, H., **A Inquisição na Espanha**. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1966.

JANUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2 ed. Campinas – SP. Autores Associados, 2006. Disponível em books.google.com.br. Acesso em 06 de abril de 2014.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. O Atendimento Educacional Especializado na Educação Inclusiva. **Revista Educação Especial**. Brasília, v.5, n.1, p. 12-15, jan/jul. 2010, p.12/15

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**, 5.a ed., São Paulo: Cortez Editora. 2001

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Carlos, v.11, n.33, set/dez 2006.

_____. **A formação do professor e a política nacional de Educação Especial**. Anais do V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco. São Paulo, 2009

_____. Inclusão Escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**. Curitiba, Editora UFPR. n.41, p.81-93, jul/set. 2011.

MILANESI, J. B. **Organização e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais em um município paulista**. 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2012.

NEIRA, M. G. Representações sobre a docência em educação física: modificações a partir de um programa de formação. **Paidéia**, 2006, 16(33), 101-110. Disponível em: <<http://www.gpef.fe.usp.br/>>. Acesso em: 10 de abril de 2014.

NUNES. N. M. B. **FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Rondônia-UNIR. PORTO Velho/RO, 2013.

PACHECO, J. **Inclusão não rima com solidão**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental: da Superstição à Ciência**. São Paulo: Quieroz/EDUSP. 1984.

QUINTANA, M. **Quintana de Bolso**. Porto Alegre: LPM Pocket, 2006.

RONDÔNIA. Secretaria Estadual de Educação. **Referencial Curricular do Estado de Rondônia**, 2012.

SANTOS, M. P.; SANTIAGO, M. C. As múltiplas dimensões do Currículo no processo de Inclusão e Exclusão em Educação. **Espaço do Currículo**, v.3, n.2, pp.548-562, Setembro de 2010 a Março de 2011, Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/9665/5253>>. Acesso em 11/02/2013.

SANTOS, K. S. **A Política Nacional De Educação Especial e a Perspectiva Inclusiva: novos 'referenciais' cognitivos e normativos**. IX ANPED SUL. 2012. Disponível em <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/801/646>>

SASSAKI, R. K. Como chamar as pessoas que têm deficiência? **Revista da Sociedade Brasileira de Ostimizados**. Ano I, n. 1, 1º sem. 2003, p.8-11. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1855>> . Acesso em: 05 de abril de 2014.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed; Belo Horizonte: Atutêntica, 2011.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto alegre. Artmed, 2000. 256 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VICENTINI, P. P.; LUGLI R. G. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VYGOSTKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Fundamentos de defectologia**. Obras completas. Habana: Pueblo y Educacion, 1995.
V.5

7. APÊNDICES



APÊNDICE I
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO
- MESTRADO EM EDUCAÇÃO -

Prezados Coordenadora de Educação Especial – SEDUC/RO

A UNIR – Universidade Federal de Rondônia, sob a coordenação da Prof^ª. Dr^ª. Carmen Tereza Velanga, apresenta a Mestranda Sônia Carla Gravena Cândido da Silva com um Projeto de Pesquisa sobre a Formação dos Professores do Atendimento Educacional Especializado no Estado de Rondônia.

A presente pesquisa tem o título “Formação Docente para os desafios da Educação Inclusiva: um estudo a partir das Salas de Recursos Multifuncionais em Rondônia”, e tem por objetivo, desvendar e compreender o perfil da formação do professor da Sala de Recursos Multifuncionais e de que forma esta formação contribui para a prática inclusiva na rede pública do Estado de Rondônia.

E para tanto gostaria de contar com a sua colaboração concedendo uma entrevista semi estruturada para encaminhar a pesquisa, bem como autorização para visita as escolas com Salas de Recursos, no intuito de melhor compreender a realidade estudada.

Porto Velho-RO, 05 de Agosto de 2013

MESTRANDA

Sônia Carla G Cândido da Silva


Prof^ª. Dr^ª. Carmen Tereza Velanga

ORIENTADORA

APÊNDICE II

ENTREVISTA COM COORDENADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

1) Qual o cargo que você ocupa nesta secretaria?

Formação, experiência

2) Quantas escolas esta rede possui no município de Porto Velho? Como é levantado este mapa?

3) Qual o número de alunos atendidos nestas escolas? Nível de ensino?

4) Quantos destes alunos possuem NEE? Este dado é levantado através de qual instrumento? (como é feito o fluxo – triagem)

5) Quantas SRM esta rede possui? Qual é a estrutura dessas salas?

6) Todas em funcionamento? Motivos pelos quais algumas estão desativadas.

7) Quais são as NEE atendidas por esta rede nas SRM? Existem critérios para este atendimento?

8) Qual o critério utilizado para lotação do profissional na SRM?

9) Poderia nos falar um pouco sobre as formações oferecidas a estes professores?

Nome- ano – carga horária – convite professores

10) A secretaria realiza avaliações das formações oferecidas junto aos professores? O que poderia nos dizer sobre as formações já oferecidas? Elas têm contribuído para a prática do professor do AEE?

11) O que você aponta como a maior dificuldade para as formações dos professores do AEE e seu trabalho?

12) E sobre a inclusão dessas pessoas com NEE nas SRM?

APÊNDICE III

Roteiro para Entrevista Semiestruturada com Professor da Sala de Recursos Multifuncionais

Município: _____ Escola: _____

Nome do Professor de AEE: _____

Data do preenchimento: _____

1. Formação Inicial:

Curso: _____ Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

2. Pós-Graduação:

Curso: _____ Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

3. Que outras formações você cursou que considera importante no desenvolvimento do seu trabalho na SRM?

Nome: _____ Instituição: _____

Nome: _____ Instituição: _____

Nome: _____ Instituição: _____

Nome: _____ Instituição: _____

4. Como você acredita que esta formação contribui no trabalho que desenvolve hoje?

5. Que tipo de formação você considera necessária para atuação nas salas de recursos multifuncionais?

6. Aponte as NEEs atendidas em sua escola. Quantos alunos ao todo?

7. Como você organiza seu trabalho? Em que atividades dispensa mais tempo?

8. Quais são as maiores dificuldades na sua atuação como professor na sala de recursos?

9. Em sua escola são reservados momentos para formação inicial e continuada que tratem da inclusão ou dos alunos com necessidades educacionais especiais?

APÊNDICE IV



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) à participar da pesquisa **Formação Docente para os desafios da Educação Inclusiva: um estudo a partir das Salas de Recursos Multifuncionais em Porto Velho/RO**, que tem como objetivo compreender a formação do professor da Sala de Recursos Multifuncionais e de que forma contribui para a prática inclusiva na rede pública estadual do Município de Porto Velho/RO, pesquisa esta que está sendo realizada pela discente Sônia Carla Gravena Cândido da Silva, sob a Orientação da Professora Dr^a Carmen Tereza Velanga. A referida pesquisa faz parte do Programa de Pós-Graduação Strictu Senso em Educação– Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Rondônia, Campus de Porto Velho, na Linha de Pesquisa 1: Formação Docente.

Alguns esclarecimentos importantes:

- 1 – Você foi selecionado(a) por ser Professor(a) de Sala de Recursos.
- 2 – A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento.
- 3 – Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a escola.
- 4 – O objetivo desta pesquisa é colher informações e opiniões sobre a formação de docentes que trabalham em Salas de Recursos Multifuncionais e os seus desafios na prática inclusiva em Escolas Regulares.
- 5 – Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder os seguintes instrumentais:
 - a) Questionário Semi-Estruturado
- 6 – A sua participação nesta pesquisa contribuirá para acrescentar à literatura dados referentes ao tema e não causará nenhum risco à integridade física, psicológica, social e intelectual.
- 7 – O participante da pesquisa não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa, sendo sua participação voluntária.
- 8 – As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.
- 9 – Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.
- 10 – O participante da pesquisa concorda que os resultados sejam divulgados em publicações científicas, desde que seus dados pessoais não sejam mencionados.
- 11 – Você receberá uma cópia deste Termo onde consta o telefone da aluna pesquisadora e de sua Orientadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a referida pesquisa e de sua participação, agora ou a qualquer momento

Antecipadamente agradecemos a sua valiosa colaboração.

Carmen Tereza Velanga
Professora Orientadora

Sônia Carla G. Cândido da Silva
Aluna Pesquisadora

DECLARAÇÃO



Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Desta forma, AUTORIZO a minha participação na pesquisa acima citada.

Participante da Pesquisa

Porto Velho – RO, ____/____/2013

8. ANEXOS

ANEXO I – Cronograma de Encontro das SRM



RONDÔNIA

GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA
 SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
 COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO VELHO
 Lei Complementar nº 669 de 05 de junho de 2012

NÚCLEO DE APOIO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

CRONOGRAMA ENCONTRO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

DATA	HORÁRIO	TEMA
28 de maio – terça feira	08:00 às 12:00	Avaliação + Coleção: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar (DI)
25 de junho - terça feira	08:00 às 12:00	Estudo de Caso+ Coleção: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar
10 de julho - quarta feira	08:00 às 12:00	Flexibilização curricular + Coleção: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar (DMU)
26 ou 28 ? 27 de agosto - terça feira	08:00 às 12:00	Oficina de jogos pedagógicos
25 de setembro - quarta feira	08:00 às 12:00	Ficha diagnóstica + Relatórios
30 de outubro - quarta feira	08:00 às 12:00	Instrumentais+ Coleção: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar
25 de novembro - segunda feira	08:00 às 12:00	Coleção: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar (comunicação aumentativa e alternativa)
13 de dezembro-sexta feira	08:00 às 12:00	Avaliação anual+propostas 2014 +confraternização

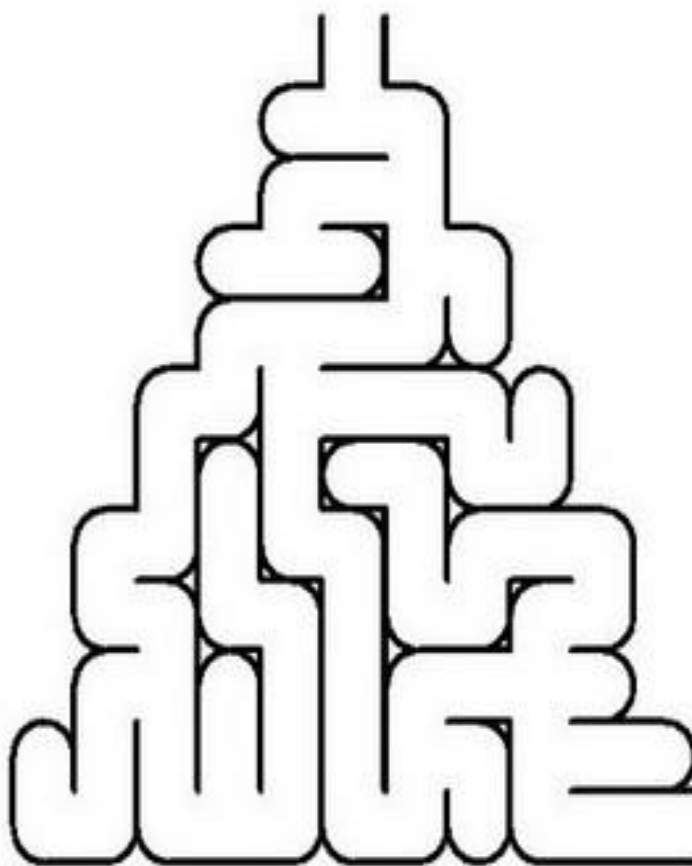
Anexo II - Atividade Prática Desenvolvida No Encontro Mensal Professores Da SRM



Anexo III - Atividades para o AEE - Deficiência Intelectual

Nome: _____
Passatempo Retirado do Site: www.sol.eti.br

Mais Passatempos em: www.sol.eti.br



Mais Passatempos em: www.sol.eti.br

www.sol.eti.br

ANEXO IV – Atividades para o AEE - Deficiência Intelectual

QUEBRA CABEÇAS - SUDOKU

9	4		1		2		5	8
6				5				4
		2	4		3	1		
	2						6	
5		8		2		4		1
	6						8	
		1	6		8	7		
7				4				3
4	3		5		9		1	2

Anexo V – Roteiro de Proposição de Estudo de Caso

Estudado no Encontro de Setembro

ROTEIRO PARA PROPOSIÇÃO DE UM CASO

O roteiro não deve ser respondido como um questionário.

A - Informações referentes ao aluno: idade, série, escolaridade, tipo de deficiência, outros.

B - Informações coletados do/sobre o aluno:

- O aluno gosta da escola?
- Tem amigos?
- Tem um colega predileto?
- Quais as atividades que ele gosta mais de fazer?
- Para ele, que tarefas são mais difíceis? Por quê?
- O aluno é capaz de expressar suas necessidades, desejos e interesses? De que maneira?

● O aluno costuma pedir ajuda aos professores? Por quê? Qual é a opinião do aluno sobre seus professores?

● Por que ele acha importante vir à escola e estudar nela?

● Está satisfeito com os apoios (material pedagógico especializado, equipamentos, informática acessível, intérprete, outros atendimentos) que dispõe no momento?

Desejaria ter outros? Quais?

C - Informações coletas da/sobre a escola:

● O aluno participa de todas as atividades e interage em todos os espaços da escola?

Como? Se não participa, por quê?

● Das atividades propostas para a turma, quais ele realiza com facilidade e quais ele não realiza ou realiza com dificuldades? Por quê?

● Como é a participação do aluno nas atividades propostas à sua turma? Participa

das atividades integralmente, parcialmente ou não participa?

● Quais são as necessidades específicas do aluno, decorrentes da deficiência? Quais são as barreiras impostas pelo ambiente escolar?

● Que tipo de atendimento educacional e/ou clínico o aluno já recebe e quais são os profissionais envolvidos?

● O que os professores pensam sobre interesses e expectativas do aluno em relação à sua formação escolar?

● Como é esse aluno do ponto de vista social, afetivo, cognitivo, motor, familiar e outros?

● Qual a avaliação que o professor de sala de aula faz sobre o desempenho escolar desse aluno?

● Quais as preocupações apontadas pelo professor de sala de aula e quais os apoios que ele sugere para que o aluno atinja os objetivos educacionais traçados para sua turma?

● Como a comunidade escolar percebe a interação do aluno com seus colegas de turma?

● Quais as expectativas escolares do professor em relação a esse aluno?

● Quais são as principais habilidades e potencialidades do aluno, segundo os professores?

● Qual é o motivo que levou o professor de sala de aula solicitar os serviços do AEE para esse aluno?

● A escola dispõe de recursos de acessibilidade para o aluno, tais como: mobiliário, materiais pedagógicos, informática acessível, outros? Quais os

recursos humanos e materiais de que a escola não dispõe e que são necessários para esse aluno?

● Quem avaliou os recursos utilizados por esse aluno? Eles atendem às suas necessidades?

● Como é o envolvimento afetivo, social da turma com o aluno?

● Qual é a opinião da escola (equipe pedagógica, diretor, professores, colegas de turma) sobre seu desenvolvimento escolar?

D. Informações coletadas da/sobre a família:

● Qual é a opinião da família sobre a vida escolar do aluno?

● A família se envolve com a escola? Participa de reuniões, de comemorações entre outras atividades da escola?

● Tem consciência dos direitos de seu filho à educação inclusiva? Exige a garantia de seus direitos?

● A família identifica habilidades, necessidades e dificuldades na vida pessoal e escolar do aluno? Quais?

● Quais as expectativas da família com relação ao desenvolvimento e escolarização de seu filho?

ANEXO VI – Ações do Núcleo de Apoio a Educação Inclusiva



ANEXO VII – Cartaz com o quadro de acompanhamento das SRM em Porto Velho

SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PORTO VELHO			
POLO I			
I.E.E. CARMELA DUTRA			
E.E.E.F.M. MAL. CASTELO BRANCO	2008	2010	
E.E.E.I. MARISE CASTIEL			
E.E.E.F.M. BARÃO DO SOLIMÕES	2011		
E.E.E.F.M. MAJOR GUAPINDAIA	- SALA PRÓPRIA		
E.E.E.F. NAÇÕES UNIDAS	2011		
POLO II			
E.E.E.F. 21 DE ABRIL			
E.E.E.F. NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS	2008	2010	
POLO III			
E.E.E.F. CASA DE DAVI ☆	2011		
E.E.E.F. MUNDO MÁGICO ☆	2011		
E.E.E.F. ELOÍSA BENTES RAMOS	2011		
E.E.E.F.M. 04 DE JANEIRO ☆	2011		
POLO IV			
E.E.E.F.M. JESUS BURLAMAQUI HOSANNAH	2012		

E.E.E.F.M. 04 DE JANEIRO ☆	2011		
POLO IV			
E.E.E.F.M. JESUS BURLAMAQUI HOSANNAH	2012		
E.E.E.F.M. SEBASTIANA LIMA DE OLIVEIRA			
E.E.E.F. HÉLIO NEVES BOTELHO	2011		
E.E.E.F.M. CAPITÃO CLÁUDIO MANOEL DA COSTA ☆	2012		
E.E.E.F.M. PRES. TANCREDO DE ALMEIDA NEVES	2011		
E.E.E.F.M. DOM PEDRO I	2008	2010	
E.E.E.F. HEITOR VILLA LOBOS	2011		
E.E.E.F. JORGE VICENTE SALAZAR	2008		
E.E.E.F. BELA VISTA ☆	2012		
POLO V			
E.E.E.F. HERBERT DE ALENCAR	2011		
E.E.E.F. BOM JESUS ☆	2012		
E.E.E.F.M. GOV. PETRÔNIO BARCELLOS	2010		
E.E.E.F.M. JUSCELINO KUBITSCHK DE OLIVEIRA	2012		
E.E.E.F.M. ORLANDO FREIRE ☆	2012		
☆ ESCOLAS EM IMPLANTAÇÃO DA SRM			

POLO VI				
E.E.E.F. JÂNIO DA SILVA QUADROS	2011			
E.E.E.F.M. SÃO LUIZ	2010			
E.E.E.F.M. RISOLETA NEVES	2012	☆		
E.E.E.F.M. MARCOS DE BARROS FREIRE	☆ 2012			
E.E.E.F.M. GOV. JORGE TEIXEIRA DE OLIVEIRA	2008			
E.E.E.F.M. ULISSES GUIMARÃES	2011			
E.E.E.F. SANTA CLARA DE ASSIS	2011			
E.E.E.F. SÃO FRANCISCO DE ASSIS	2011			
POLO VII CONVENIADAS				
E.E.E.F.M. MARCELO CÂNDIA - BR	2012			
E.E.E.F.M. MARCELO CÂNDIA - MF	2011			
CENTRO ED. M ^a DE NAZARÉ	2011			
E.E.E.F. SANTA MARCELINA	- SALA PRÓPRIA	☆		
COLÉGIO TIRADENTES DA POLÍCIA MILITAR	☆ 2011			
POLO VIII				
CENE - ABNAEL MACHADO DE LIMA				
POLO IX				
E.E.E.F. PRINCESA ISABEL				
E.E.E.F. PAULO FREIRE - ITAPUÃ	2011			
E.E.E.F.M. CARLOS DRUMOND DE ANDRADE - CANDEIAS	2008	2010	☆	
E.E.E.F. JAIME BARCESSAT	2011	☆	CANDEIAS	
E.E.E.F. TEODORO ASSUNÇÃO -	2012	☆		